

DOCUMENT RESUME

ED 148 162

FL 009 125

AUTHOR Brassard, Jean; Langevin, Claude
TITLE Le Rendement en Lecture dans les Ecoles Franco-Ontariennes (Sixieme, Septieme, et Huitieme Annees) (Reading in Franco-Ontarian Schools [Sixth, Seventh, and Eighth Grades]).
INSTITUTION Ontario Dept. of Education, Toronto.
PUB DATE 76
NOTE 312p.; In French
AVAILABLE FROM Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A 1L2, Canada (\$5.00)

EDRS PRICE MF-\$0.83 HC-\$16.73 Plus Postage.
DESCRIPTORS Cultural Factors; Decoding (Reading); Diagnostic Tests; Educational Research; Elementary Secondary Education; *French; Intermediate Grades; Language Arts; Language Development; Language Instruction; Language Usage; Questionnaires; *Reading Ability; Reading Comprehension; Reading Development; *Reading Difficulty; *Reading Instruction; *Reading Research; *Reading Tests; Social Factors; Teacher Qualifications

IDENTIFIERS *Ontario

ABSTRACT

A research project was carried out to investigate the reading situation in the sixth, seventh, and eighth grades of French-language schools in Ontario. Specifically, the project sought to determine the nature of reading deficiencies found in these schools, the percentage of the student body affected by these deficiencies, and the psychological, socio-cultural, and pedagogical factors contributing to these deficiencies. Out of 59 schools, 293 students and 57 teachers were investigated, representing about 10% of the student population and 22% of the schools. The research team developed its own battery of diagnostic tests, designed to measure reading comprehension and phonetic decoding skills. At the end of the investigation, students and teachers completed a questionnaire. The conclusions included the following: (1) almost 1/3 of the students in intermediate grades in Ontario are significantly deficient in reading; (2) reading instruction is not considered a formal post-elementary responsibility; (3) the majority of teachers in these grades are not prepared for reading instruction; and (4) reading deficiencies correlate with environmental factors and native language acquisition. Recommendations concern native language instruction, teacher preparation, reading instruction, cultural climate, and ongoing research. Appendices contain information on the tests and questionnaires used. Fifty-one statistical tables complete the volume. (AM)

ED148162

LE RENDEMENT EN LECTURE DANS LES ÉCOLES FRANCO- ONTARIENNES (6e, 7e et 8e ANNÉES)

JEAN BRASSARD, Directeur du projet
CLAUDE LANGEVIN, Spécialiste en lecture

Ce projet fut subventionné sous contrat
par le Ministère de l'Éducation, Ontario, 1976



U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. A. Penny

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC) AND
USERS OF THE ERIC SYSTEM."

© Ministre de l'Éducation, Ontario, 1977
Queen's Park,
Toronto, Ontario

Publié par

Les Editions de l'Université d'Ottawa

On peut se procurer d'autres copies en s'adressant à:

Editions de l'Université d'Ottawa,
65, avenue Hastey,
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

ou

Ontario Government Bookstore
880 Bay Street
Toronto, Ontario
M7A 1L2

Ce projet fut subventionné sous contrat par
le ministère de l'Éducation de l'Ontario sous
le titre Étude des problèmes de récupération en
lecture dans les classes de 6^e, 7^e et 8^e années
des écoles franco-ontariennes

RESUME

Beaucoup d'enseignants oeuvrant au niveau post-élémentaire se plaignent de l'incapacité d'un certain nombre de leurs élèves d'évoluer avec un minimum d'aisance en lecture. Le but de cette recherche consistait justement à inventorier la situation prévalente au niveau des 6e, 7e et 8e années d'un échantillon représentatif d'écoles franco-ontariennes. Plus spécifiquement, il s'agissait de déterminer le calibre du rendement en lecture, d'identifier la proportion de la clientèle scolaire de ces niveaux affectée de déficits marqués, de qualifier ces déficits et de décrire les facteurs et conditions susceptibles de jouer un rôle dans l'occurrence du phénomène.

Suite à une revue honnête de la littérature pertinente, l'équipe de chercheurs a pu élaborer un schéma d'enquête apte à mettre en relief la situation du rendement déficitaire en lecture et à démontrer un certain nombre de relations significatives entre ce phénomène et quelques facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, professionnels et pédagogiques.

L'échantillon de répondants fut tiré de 59 écoles disséminées à la grandeur de l'Ontario, ce nombre correspondant à 22% de la population totale des écoles franco-ontariennes concernées (N = 259). Trente classes de 6e, 28 classes de 7e et 26 classes de 8e année furent retenues aux fins de l'enquête. Ces 84 classes constituaient donc un peu plus de 10% des 818 classes en opération à ces niveaux. Ainsi, 2093 élèves furent rejoints par l'enquête et 57 enseignants sur les 84 impliqués dans

l'échantillon (i.e. près de 70%) ont consenti à remplir tous les questionnaires qui leur étaient destinés en tant que responsables de classes considérées comme régulières, toute classe dite "spéciale" étant délibérément évitée.

La recherche d'instruments de mesure valides et appropriés au contexte évalué s'étant avérée infructueuse, une batterie de tests diagnostics dut être élaborée par l'équipe de chercheurs. Une fois ces tests dûment éprouvés auprès d'un échantillon restreint, ils furent administrés à l'échantillon provincial d'élèves.

Des normes rationnellement défendables furent édictées afin de pouvoir qualifier le rendement des élèves en lecture-compréhension et en lecture-décodage (i.e. maîtrise des phonèmes). Ces normes ont permis de regrouper les répondants selon trois catégories de rendement en lecture: les indépendants, les instructionnels et les déficients.

Le Test A visait à mesurer l'habileté en lecture-compréhension. Il fut administré dans des conditions pédagogiques délibérément facilitées, c'est-à-dire en utilisant des stimuli auditif et visuel. Le Test B mesurait aussi cette habileté fondamentale en lecture-compréhension mais laissait beaucoup plus l'élève évoluer selon son potentiel réel puisque seul le stimulus écrit lui était fourni. Toute différence significative entre le rendement au Test A et celui au Test B pouvait donc s'expliquer par l'influence de l'écoute "in se". Le Test C comportait des items dont l'objet était de mesurer la capacité en décodage phonétique des mots.

Un questionnaire d'informations générales fut aussi rempli par tous les élèves et les maîtres rejoints aux fins de l'enquête. Ces derniers, cependant, furent appelés à fournir sur chacun de leurs élèves une foule d'informations relatives à leur capacité réelle et aux lacunes qui pouvaient les affliger sous l'angle lecture. Il leur fut aussi demandé de décrire les conditions générales de l'enseignement de la lecture dans leur classe et dans leur institution.

La masse des données recueillies fut soumise au traitement statistique par ordinateur et près d'une soixantaine de Tableaux et Figures ont été analysés et interprétés. Voici, en liste sommaire, les constatations principales qui en ont découlé:

1. L'usage combiné de plusieurs stimuli d'ordre didactique engendre une différence significative et positive dans le rendement en lecture des élèves.

Corollaire: Les élèves déficients en lecture démontrent une faiblesse majeure dans la capacité d'écoute.

2. Les élèves des milieux urbains démontrent un net avantage en lecture comparativement aux élèves des milieux dits "ruraux".

3. Les élèves appartenant à des milieux à forte densité francophone présentent un meilleur rendement en lecture que les élèves provenant de milieux où la proportion de francophones est moins importante. Toutefois, là où la proportion de francophones est très faible on remarque un rendement en lecture supérieur à celui démontré dans les régions à densité francophone moyenne.

Corollaire: Le phénomène de "contamination linguistique" semble être plus conséquentiel dans les milieux à densité francophone moyenne (i.e. comptant entre 15 et 44.9% de francophones).

4. Les Tests ont permis d'identifier la présence d'environ 15% de déficients dits "chroniques" aux niveaux de 6e, 7e et 8e année. Cependant, les maîtres en exercice jugent que 36% des élèves de 6e, 38% des élèves de 7e et 42% des élèves de 8e année sont affligés de troubles importants en capacité de lecture.

Corollaire: Une prise en considération raisonnable des deux types de verdict laisse entendre que si le taux de déficience en lecture augmente avec l'avance dans les degrés scolaires, il y a confirmation de l'absence de mesures adéquates de récupération des élèves démontrant des handicaps majeurs en lecture.

5. Dans l'ensemble, les filles affichent un meilleur rendement en lecture que les garçons car plus de filles se retrouvent dans la catégorie des lecteurs indépendants et moins de filles sont classées parmi les lecteurs déficients.

6. En général, les élèves plus âgés que la moyenne de leurs condisciples de classe se retrouvent parmi les lecteurs déficients et les élèves plus jeunes que la moyenne des élèves de leur classe ont un rendement supérieur en lecture.

7. La plupart des élèves ayant déjà connu des échecs au cours de leur scolarité démontrent des faiblesses majeures en lecture.

Corollaire: Deux hypothèses explicatives peuvent être formulées: a) l'expérience de l'échec scolaire peut avoir engendré une baisse

de motivation pour la lecture; b) l'incapacité en lecture a probablement été une cause majeure des échecs survenus.

8. On retrouve des élèves déficients en lecture à tous les paliers de l'échelle sociale mais un plus grand nombre sont issus de familles dont le niveau socio-économique est inférieur.

9. Les élèves démontrent un meilleur rendement en lecture si la langue française est d'usage prépondérant ou exclusif en milieu familial. L'emploi indifférent de la langue française et de la langue anglaise ou l'usage exclusif de la langue anglaise à la maison engendre deux à trois fois plus de lecteurs déficients que le fait d'employer la langue française en milieu familial.

10. Les élèves s'en tirent mieux en lecture s'ils ont ou prennent l'occasion d'écouter régulièrement des programmes de télévision diffusés en français.

11. Les meilleurs lecteurs démontrent une plus grande motivation pour la lecture personnelle que les lecteurs déficients.

12. Une classe moyenne et régulière (à classement hétérogène) compte environ quatre élèves forts en lecture et quatre élèves affectés de déficiences majeures.

13. On rencontre moins de cas de déficience majeure en lecture dans les classes où le ratio maître/élèves est bas.

14. On trouve plus de lecteurs indépendants dans les classes où le ratio maître/élèves est élevé.

Corollaire: Si l'élève déficient a moins de chance d'effectuer une solide récupération dans une classe nombreuse, il faut supposer

que les bons lecteurs, suite à un apprentissage adéquat aux niveaux inférieurs, sont nantis d'un potentiel ou d'un acquis moins vulnérable sous le poids d'un grand nombre d'élèves en classe.

15. Les maîtres de 6e année ont tendance à surestimer le nombre d'élèves forts en lecture-compréhension alors que ceux de 7e et 8e années ont tendance à surestimer le nombre de faibles en cette matière.

Corollaire: Il semble que ce soit le phénomène du renvoi de la balle; des perceptions aussi opposées permettent de supposer qu'il existe un "vide pédagogique" entre l'élémentaire et le post-élémentaire auquel une saine articulation des programmes pourrait remédier.

16. Les maîtres concentrent plus leurs doléances sur l'incapacité d'une bonne partie de leurs élèves de raisonner de façon efficace que sur leur manque de maîtrise des techniques de base en lecture.

Corollaire: Il faut peut-être se demander dans quelle mesure les maîtres des niveaux concernés sont aptes à diagnostiquer les capacités techniques des élèves déficients en lecture, ignorant ainsi, possiblement, les causes des effets reconnus.

17. Près de 70% des maîtres se plaignent d'un manque flagrant de matériel didactique adéquat, du temps trop limité qui leur est réservé à l'horaire pour l'enseignement de la lecture et des objectifs par trop nébuleux des programmes.

18. Environ 60% des maîtres des niveaux concernés consacrent moins d'une heure par semaine à l'enseignement systématique de la lecture.

19. Plus des 2/3 des enseignants réclament une meilleure formation de base pour l'enseignement du français et de la lecture et requièrent

la présence de spécialistes en enseignement correctif pour traiter les cas-problèmes qu'ils perçoivent hors de leur compétence.

20. Un niveau plus élevé de qualifications académiques de même qu'une plus vaste expérience pédagogique ne garantissent pas un meilleur rendement en lecture chez les élèves.

Corollaire: Il est fort probable que, dans la plupart des cas, le perfectionnement recherché ne se situe pas dans la ligne d'un enrichissement de la capacité didactique en français, langue maternelle, ou de la lecture. Il est possible aussi que les maîtres plus expérimentés démontrent plus de difficulté à s'adapter aux innovations méthodologiques que les enseignants plus jeunes.

21. Il appert que plus on consacre de temps de classe à l'enseignement de la lecture, aux niveaux de 6e, 7e et 8e année, moins on a de bons lecteurs et plus on retrouve de lecteurs déficients.

Corollaire: L'hypothèse de l'existence d'un seuil critique de "saturation motivationnelle" a été avancée et suggère qu'aux niveaux concernés, l'enseignement de la lecture devrait plutôt être intégré à l'apprentissage des diverses disciplines au programme que de faire l'objet d'un enseignement méthodique strict.

22. Les principales suggestions des enseignants relatives à l'amélioration du rendement en lecture concordent avec les constatations déjà mises en relief, à savoir: requête pour un meilleur support du milieu social ambiant; révision majeure des programmes de français en vigueur; de meilleures ressources didactiques; un système plus efficace de prévention, de dépistage et de remédiation des troubles de lecture chez les

élèves et l'instauration d'un climat culturel plus riche dans les institutions scolaires françaises.

Suite aux constats que l'enquête a révélés, les chercheurs ont jugé que la situation était suffisamment critique pour recommander la considération, par les autorités intéressées, de politiques d'allure systémique plutôt que spécifiquement reliées aux détails du phénomène étudié.

Il est suggéré, entre autres choses, de procéder à une revision minutieuse des programmes d'enseignement du Français, langue maternelle, au niveau élémentaire. Il semble aussi nécessaire que les autorités compétentes formulent et mettent en force des standards élevés de compétence linguistique pour les enseignants des écoles françaises. Une attention particulière devrait être accordée à la qualité de la formation professionnelle des maîtres tant en formation qu'en exercice. On entrevoit aussi l'urgente nécessité de doter au moins chaque région de la province de spécialistes en enseignement correctif de la lecture regroupés en équipes itinérantes au service du personnel enseignant des diverses écoles élémentaires et intermédiaires françaises. L'attention est aussi attirée sur l'importance d'étudier et d'évaluer le climat culturel actuel des écoles franco-ontariennes et d'entreprendre dans les meilleurs délais une action concertée d'enrichissement culturel des institutions scolaires. Enfin, un plaidoyer est formulé en faveur d'un accroissement des efforts de recherche au bénéfice des écoles franco-ontariennes dont les problèmes d'ordre éducatif et pédagogique sont suffisamment particuliers pour justifier la création et le maintien de structures fermes d'intervention scientifique.

REMERCIEMENTS

Les auteurs du présent rapport en doivent la réalisation au support généreux et empressé d'un grand nombre de personnes, d'organismes et d'institutions.

Il nous faut d'abord mentionner la collaboration des surintendants des divers Conseils scolaires sélectionnés aux fins de la recherche, des administrateurs et des directeurs d'école de tous les coins de la province; leur condescendance, leur accueil chaleureux et leur concours furent pour toute l'équipe des atouts précieux.

Un merci tout spécial est adressé aux professeurs des élèves rejoints par l'enquête. Qu'ils aient accepté l'intrusion dans leur classe d'une équipe de recherche à un moment fort achalandé de l'année scolaire démontre un souci professionnel des plus louables.

On ne peut manquer de souligner le travail patient et assidu de plusieurs équipes de soutien, lesquelles, tout au cours du déroulement de la recherche, ont accompli nombre de tâches techniques minutieuses et indispensables et ce, sous la direction de Monsieur Marcel Bransi, agent de recherche.

La plus grande partie du traitement statistique des données fut effectuée par Monsieur Aurèle Pelletier, spécialiste en statistiques et mesure. Grâce à sa compétence et à son dévouement, la partie la plus cruciale du projet a donc pu être menée à bonne fin.

Le texte de ce rapport a été maintes fois écrit et retouché. Plusieurs secrétaires de la Faculté d'Education ont contribué à la rédaction du texte. Qu'il nous soit permis de mettre en évidence l'apport

particulier de Madame Rose Collin et de Mlle Françoise Boutet. C'est Madame Lucille Cano qui a assumé la responsabilité de la copie finale du texte. La qualité de son travail mérite une mention tout à fait spéciale.

AVERTISSEMENT

La présente enquête visait à faire le point sur la situation de l'enseignement de la lecture et des problèmes de récupération en cette matière aux niveaux de 6e, 7e et 8e années à la grandeur de la province d'Ontario, secteur francophone.

Des circonstances indépendantes de la volonté des chercheurs ont empêché l'analyse de la situation dans une région de la province. C'est avec regret que l'équipe de recherche a dû se résigner à une telle amputation et les lecteurs sont par le fait même avisés de tenir un juste compte de cette limitation dans l'utilisation du présent rapport.

Jean Brassard
Directeur du projet

TABLE DES MATIERES

Contenu	Pages
Résumé	iii
Remerciements	xi
Avertissement	xiii
Liste des tableaux	xvi
Liste des figures	xxi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: RECENSION DE LA LITTERATURE	5
A. L'enseignement de la lecture dans les degrés 6, 7 et 8	7
B. Les difficultés en lecture: leur nature et leur étendue	12
C. Typologie de l'enfant déficient en lecture	21
D. Les modalités de rééducation les plus employées aux niveaux 6, 7 et 8	28
E. Les effets de la rééducation en lecture	39
Bibliographie	48
CHAPITRE DEUXIEME: LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE	54
A. Le schéma d'enquête	54
B. Description de l'échantillon	62
C. Rationnel des instruments de mesure	69
CHAPITRE TROISIEME: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	80
I. Le rendement en lecture, aux niveaux de 6e, 7e et 8e années, à l'envergure provinciale	81
II. L'effet de certains stimuli sur le rendement en lecture	87
III. Le milieu démographique et le rendement en lecture	90
IV. Le rendement en lecture en fonction des normes retenues	98
V. Qualification des indépendants et des déficients en lecture	104

TABLE DES MATIERES

xv

Contenu	Pages
VI. Le sexe des élèves et le rendement en lecture	108
VII. L'âge des répondants et le rendement en lecture . . .	110
VIII. L'expérience de l'échec scolaire et le rendement en lecture	112
IX. Niveau socio-économique et rendement en lecture . . .	113
X. Langue d'usage à la maison et rendement en lecture .	116
XI. Le nombre d'élèves par classe et le rendement en lecture	121
XII. Evaluation subjective des maîtres versus évaluation objective du rendement en lecture	125
XIII. Diagnostic des difficultés des élèves par les enseignants	129
XIV. Organisation humaine, matérielle et pédagogique de l'enseignement de la lecture	134
XV. Impact relatif de certains éléments situationnels sur le rendement en lecture	139
XVI. Commentaires et suggestions des enseignants	151
CHAPITRE QUATRIEME: CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	154
A. Conclusions générales	154
B. Recommandations	156
APPENDICES	
A. Banque de vocabulaire ayant servi à la confection des tests de rendement en lecture: liste 1 et liste 2 . .	171
B. 1) Données supplémentaires relatives à la validation des instruments de mesure du rendement en lecture	182
2) Test A: directives et Test Clé de correction Liste de mots dits et projetés sur écran	197
Test B: directives et Test Clé de correction	
Test C: directives et Test Clé de correction Distribution du contenu	
C. - Questionnaire des élèves	258
- Questionnaire des enseignants	262

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
I. Nature des difficultés et pourcentage des enfants déficients qui les présentent en divers pays	19
II. Description de la population des classes selon les niveaux 6e, 7e et 8e année et les unités scolaires régionales	65
III. Echantillon provincial des 6e, 7e et 8e années françaises selon la région scolaire	66
IV. Description de l'échantillon provincial rejoint aux fins de l'enquête, par niveau et par région	68
V. Calcul de la signification des différences entre les moyennes provinciales de rendement en lecture (Tests A, B, C) selon le niveau scolaire	88
VI. Comparaison des moyennes obtenues aux Tests A et B, au niveau provincial, selon les degrés scolaires et calcul de la signification des différences	89
VII. Comparaison et calcul de la signification des différences des moyennes provinciales des répondants regroupés par niveau scolaire et selon leur appartenance au milieu urbain ou rural	92
VIII. Comparaison du rendement en lecture-compréhension (Test A) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions . .	94
IX. Comparaison du rendement en lecture-décodage (Test C) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions	95
X. Normes utilisées pour classer les répondants en fonction de leur capacité relative en lecture selon les scores obtenus au Test A	99
XI. Normes utilisées pour classer les répondants en fonction de leur capacité en lecture-décodage selon les scores obtenus au Test C	100
XII. Etat de la correspondance des catégories de capacité en lecture aux Tests A et C, selon les niveaux scolaires: données brutes et relatives	101

Tableaux	Pages
XIII. Distribution des répondants, selon le niveau scolaire, en fonction de la correspondance logique entre le rendement au Test A et au Test C	103
XIV. Répartition des répondants selon leur degré de retard ou d'avance en lecture par voie de comparaison intra et inter-niveaux	105
XV. Relation entre le sexe des répondants et le calibre de leur rendement en lecture selon le niveau scolaire et, calcul de la signification des différences	108
XVI. Répartition en nombre et en pourcentage des élèves classés selon leur âge et leur niveau scolaire	111
XVII. Comparaison de l'âge moyen des candidats soumis à l'enquête selon leur niveau scolaire et leur rendement en lecture et calcul de la signification des différences	111
XVIII. Répartition des répondants selon l'incidence d'échecs scolaires et leur niveau de rendement en lecture	113
XIX. Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et le statut professionnel du père. Calcul de la signification des différences	114
XX. Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et le statut professionnel de la mère. Calcul de la signification des différences	115
XXI. Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et la langue usuellement parlée en milieu familial. Calcul de la signification des différences	117
XXII. Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et la langue écoutée habituellement à la télévision. Calcul de la signification des différences	119
XXIII. Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et leur taux de lecture personnelle à la maison. Calcul de la signification des différences	120

Tableaux	Pages
XXIV. Distribution des classes selon le niveau scolaire et le nombre de déficients en lecture	121
XXV. Distribution des classes selon le niveau scolaire et le nombre d'indépendants en lecture	122
XXVI. Comparaison du ratio maître/élèves en fonction du plus ou moins grand nombre de déficients en lecture	123
XXVII. Comparaison du ratio maître/élèves en fonction du plus ou moins grand nombre d'indépendants en lecture	123
XXVIII. Comparaison, par niveau scolaire, entre le verdict des tests objectifs en lecture-compréhension et en lecture-décodage et le verdict des enseignants quant au rendement des mêmes élèves sous ces deux aspects, selon les catégories "faibles", "moyens", "forts" et "déficients", "instructionnels", "indépendants", selon le cas	126
XXIX. Synthèse des tendances majeures démontrées par la comparaison entre le jugement évaluatif des enseignants quant au rendement de leurs élèves en lecture et le jugement objectif fourni par les résultats aux Tests A et C	128
XXX. Perception par les enseignants des difficultés relatives des élèves quant au mode de lecture	131
XXXI. Perception par les enseignants des difficultés relatives des élèves en techniques de décodage	132
XXXII. Difficultés perçues chez les élèves, en lecture-compréhension, par leurs professeurs	133
XXXIII. Importance relative des lacunes majeures perçues par les enseignants quant à l'organisation générale de l'enseignement de la lecture	137
XXXIV. Importance relative des besoins des élèves en lecture selon la perception des enseignants	138
XXXV. Répartition des enseignants selon le sexe et le niveau en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients sous leur responsabilité	140

Tableaux	Pages
XXXVI. Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants masculins et féminins et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître masculin et féminin (pour tous niveaux)	141
XXXVII. Répartition des enseignants selon leurs qualifications et le niveau d'enseignement en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients sous leur responsabilité	143
XXXVIII. Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants plus qualifiés et moins qualifiés et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître plus qualifié et moins qualifié (pour tous niveaux) . .	143
XXXIX. Répartition des enseignants selon l'étendue de leur expérience professionnelle et le niveau d'enseignement en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité	145
XL. Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants plus ou moins expérimentés et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître selon le degré d'expérience professionnelle (pour tous niveaux)	146
XLI. Répartition des enseignants selon qu'ils sont impliqués dans des activités de perfectionnement ou non, le niveau d'enseignement et le nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité	147
XLII. Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants impliqués ou non dans des activités de perfectionnement et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître (pour tous niveaux)	147
XLIII. Répartition des enseignants selon le niveau scolaire, l'importance de la proportion de temps affectée à l'enseignement de la lecture et le nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité	150

Tableaux	Pages
XLIV. Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative d'enseignants consacrant plus ou moins de temps à l'enseignement de la lecture et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître (pour tous niveaux)	150
XLV. Sélection des classes échantillonnées pour les fins de la validation des tests dans leur forme finale	183
XLVI. Indices de difficulté des items du Test A (lecture-compréhension x AV)	185
XLVII. Distribution sériée des items du Test A selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-compréhension	187
XLVIII. Indices de difficulté des items du Test B (lecture-compréhension x V)	189
XLIX. Distribution sériée des items du Test B selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-compréhension	191
L. Indices de difficulté des items du Test C (lecture-décodage)	193
LI. Distribution des items du Test C selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-décodage	196

LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
1. Rendement comparatif des répondants au Test A (lecture-compréhension "AV") selon le niveau scolaire . . .	82
2. Rendement comparatif des répondants au Test B (lecture-compréhension "V") selon le niveau scolaire . . .	84
3. Rendement comparatif des répondants au Test C (lecture-décodage) selon le niveau scolaire	86
4. Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test A dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage	184
5. Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test B dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage	188
6. Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test C (phonèmes) dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage .	192

INTRODUCTION

Le domaine de l'apprentissage de la lecture à l'école est vaste. Les recherches fourmillent partout et les multiples facettes de ce phénomène complexe sont fouillées par une myriade de chercheurs depuis des décennies. Malgré une telle concentration de ressources expertes, financières, matérielles et didactiques pour tenter de comprendre, contrôler et prédire convenablement le jeu des facteurs qui favorisent ou handicapent la maîtrise de cet outil, les progrès scientifiques s'avèrent relativement modestes et la réalité pédagogique de l'enseignement de la lecture dans nos écoles ne semble pas s'en porter tellement mieux.

Il est facile de comprendre que les écoles franco-ontariennes ne sont pas plus à l'abri de ces préoccupations et de ces problèmes que les autres types d'écoles. Les programmes mis de l'avant par les autorités pédagogiques et par les enseignants visent finalement à doter chacun des élèves d'une maîtrise satisfaisante de cet outil de base qu'est la lecture. D'ores et déjà les éducateurs franco-ontariens confirment, avec preuves à l'appui, que la majorité des étudiants finissent par se tirer assez bien d'affaire à la fin de l'élémentaire. Cependant, la proportion d'élèves atteints de déficits plus ou moins graves lors de leur passage aux cycles intermédiaire et supérieur crée une grande perplexité car on imagine très bien quelles sont ou pourront être les conséquences à plus ou moins long terme pour les élèves d'avoir à traîner ce déficit au long des études postérieures.

Noter qu'une proportion importante des élèves n'atteint pas un niveau suffisant de maîtrise de la lecture après un certain nombre d'années

d'apprentissage constitue un premier pas important sur la voie du diagnostic et de la récupération mais il est loin de s'avérer suffisant. Ces enseignants, désormais conscients, désirent s'engager plus à fond dans la tâche d'améliorer la situation des élèves jugés déficitaires. A cette fin, il leur faut connaître mieux le phénomène en cause, le réseau de facteurs qui contribue à son explication et les modalités d'enseignement susceptibles de corriger avec efficacité les divers types de déficiences en cause.

Le but général de la présente recherche vise justement à débayer ce terrain "marécageux" de la déficience en lecture aux niveaux de la 6e, 7e et 8e années dans les écoles françaises de l'Ontario dans une perspective positive de récupération accélérée et efficace des cas problématiques.

Grâce à une subvention importante de la part du Ministère de l'Education de l'Ontario, une équipe de chercheurs a pu s'attaquer à la tâche suivante, dictée par le mandat même du contrat de recherche:

- 1- Confectionner un échantillon provincial des élèves de 6e, 7e et 8e années des écoles francophones de l'Ontario.
- 2- Administrer à cet échantillon provincial un test de maîtrise en lecture.
- 3- Déterminer, à partir de normes valides, la clientèle scolaire affectée de carences importantes en lecture.
- 4- Inventorier et analyser la nature des déficits découverts chez cette clientèle.

- 5- Démontrer les relations liant certains facteurs significatifs à l'occurrence de déficits en lecture.
- 6- Inventorier la situation de la récupération en lecture aux niveaux concernés tant sous l'angle de l'organisation pédagogique que des modalités d'enseignement qui prévalent.
- 7- Dédire de l'ensemble de l'étude menée des recommandations aptes à guider les efforts de ceux qui se préoccupent de la récupération des déficients en lecture.

Un tel mandat est passablement exigeant si l'on considère d'abord l'excessive rareté d'instruments appropriés de mesure du rendement en lecture, la difficulté majeure d'établir des normes valables compte tenu du contexte particulier des écoles franco-ontariennes, l'abondance de la littérature sur le sujet alors même que les consensus sont rares et les approches tant théoriques qu'empiriques sont multiples, diversifiées et si souvent contradictoires dans leurs conclusions.

En dépit de ces difficultés évidentes l'équipe s'est mise au travail avec l'unique souci d'apporter un éclairage utile aux enseignants aux prises avec les problèmes quotidiens engendrés par la faiblesse d'un certain nombre d'élèves en lecture à l'étape "charnière" entre l'élémentaire et le secondaire.

Le chapitre premier tentera, à partir d'un échantillon représentatif de la littérature courante sur le phénomène de la lecture, de faire le point sur la problématique en cause et d'en tirer les éléments justifiant le schéma inventorié retenu pour la présente recherche.

Le second chapitre mettra en évidence les variables retenues pour fins d'inventaire, décrira la population concernée et les modalités d'échantillonnage utilisées, et justifiera la teneur et la valeur des instruments de mesure et des questionnaires d'enquête utilisés.

Le troisième chapitre analysera les données recueillies, présentera ces données en tableaux-synthèses et fournira l'interprétation statistique des résultats.

Dans le quatrième et dernier chapitre, les résultats généraux seront discutés dans leurs relations contextuelles et en étroite concordance avec les exigences stipulées dans le mandat. Ce chapitre fournira aussi un ensemble de conclusions et de recommandations à l'intention des pédagogues soucieux d'améliorer le processus de récupération des déficients en lecture aux niveaux de 6e, 7e et 8e années des écoles françaises d'Ontario.

CHAPITRE PREMIER

RECENSION DE LA LITTERATURE

Il s'est établi progressivement un consensus, depuis une décennie environ, autour des phénomènes de retards ou de difficultés en lecture et de leur impact sur le rendement et sur la poursuite scolaire des élèves qui présentent ces problèmes (66). On identifie habituellement ces enfants en ces termes:

Est retardé en lecture tout élève qui ne lit pas, d'une façon significative, à son niveau potentiel de lecture (4).

Les difficultés qui accompagnent en général tout retard en lecture couvrent toute la panoplie des symptômes décrits dans la littérature à partir des objectifs d'enseignement de la lecture dans les écoles élémentaires et secondaires, objectifs dont la non-réalisation détermine et l'intensité du retard et la spécificité des difficultés qu'un élève peut présenter au terme d'au moins quatre années d'apprentissage de la lecture.

Toute recherche reliée à la notion de déficience en lecture n'a cessé de faire rebondir une foule de problèmes sans que jamais ne s'assouvisent les besoins, intérêts et attentes des maîtres qui enseignent la lecture à quelque degré scolaire que ce soit.

Ces besoins, intérêts et attentes s'expriment habituellement en termes de recherche des causes et d'application de remèdes appropriés.

La masse des écrits disponibles permet à quiconque, désireux d'investiguer un aspect donné du phénomène "lecture" sur le plan théorique ou sur le plan pratique, de trouver une somme importante de données et de

propositions, chacune se prévalant d'une autre, dans un enchaînement dont les portes de sortie se multiplient presque à l'infini, ce qui n'empêche pas chaque auteur d'y aller de sa définition et de son extension des objectifs de l'enseignement de la lecture.

L'International Reading Association (IRA) s'est fixée pour buts d'unifier ces tendances explicatives et de concentrer ces hypothèses diverses et multiples vers des réalisations plus concrètes et surtout plus efficaces.

Car si les idées se multiplient, s'étendent et se diversifient, les faits demeurent angoissants: les problèmes de lecture ne diminuent pas avec les énergies et les sommes dépensées pour les corriger ou les prévenir et l'analphabétisme augmente dans le monde.

Il faut donc faire un choix dans cette vaste littérature (plus de 5,800 articles et volumes aux U.S.A. seulement touchant essentiellement le phénomène des difficultés en lecture (17)) afin de jeter les bases théoriques d'une recherche forcément non-exhaustive chez les élèves francophones des degrés 6-7-8 dans la province d'Ontario.

L'équipe de recherche, a donc délibérément choisi de couvrir les rubriques suivantes, à la recherche des facteurs et paramètres les mieux adaptés à notre milieu, et susceptibles de nous aider à analyser avec le plus de pertinence et de validité prédictive possible les énoncés définis ci-dessous:

- A) L'enseignement de la lecture dans les degrés 6-7-8.
- B) Les difficultés en lecture à ces niveaux, leur nature et leur étendue.

- C) L'enfant qui les présente et sa typologie spécifique.
- D) Les modalités de rééducation les plus fréquemment employées à ces niveaux.
- E) Les effets de cette rééducation.

A- L'enseignement de la lecture dans les degrés 6-7-8.

Une enquête faite au Michigan (54) auprès de 570 enseignants du niveau secondaire a mis en lumière les principales attentes et intentions pédagogiques qui semblent établir un consensus auprès des enseignants de ce niveau concernant l'enseignement de la lecture.

Ainsi, on propose, unanimement, quatre types d'enseignement:

- 1) un enseignement de base, visant à développer les habiletés d'identification, d'interprétation et d'évaluation chez les élèves;
- 2) un enseignement correctif individualisé pour ceux qui lisent à un niveau inférieur à leur degré scolaire;
- 3) un enseignement situationnel de diverses techniques fondamentales en "lecture-sujet";
- 4) un enseignement ouvert, excitant l'intérêt, le goût, la recherche et la réflexion chez les élèves.

Afin de permettre la réalisation de ces quatre types d'objectifs généraux, on suggère, avec autant d'unanimité, une organisation scolaire adéquate impliquant des "leçons" de lecture développementale et du travail suivi en laboratoire de lecture pour des fins de diagnostic et d'enseignement correctif adaptés.

Le comité de planification et de développement de l'Association Nationale des Principaux des Ecoles Secondaires aux Etats Unis en arrivait aux mêmes propositions, y ajoutant celle de créer un comité, dans chaque école d'une certaine importance, pour évaluer et solutionner les problèmes de lecture des élèves (21).

Mais, qu'est-ce qu'un programme développemental? Le terme est nouveau et il faut le situer dans son contexte pour le comprendre.

L'école secondaire publique est un phénomène relativement récent. Il fallait organiser des programmes répondant aux objectifs de cette nouvelle structure scolaire. Les faiblesses en lecture, définies au début en termes de difficultés de compréhension, ne tardèrent pas à devenir le coeur des préoccupations pédagogiques des enseignants et des administrateurs scolaires.

Puis, peu à peu, naquit le concept de lecture-sujet ou lecture-matière, relié au fait que la lecture, au niveau secondaire, doit s'appliquer à des sujets ou à des matières académiques de plus en plus diverses, spécifiques et synthétiques à la fois.

Développer, extensionner les capacités, techniques et habiletés de compréhension des élèves de ces niveaux scolaires, tel devenait donc le but premier de l'enseignement de la lecture à l'école secondaire (4). D'où l'idée de "programme de lecture développementale", qui est devenue petit à petit la clef de voûte de toute politique d'enseignement de la lecture à ce niveau (6).

Trois grandes caractéristiques lui sont attribuées par la littérature depuis 1959 environ, époque où parut le rapport Conant sur l'école

secondaire aux U.S.A. (15), rapport que l'on a longtemps considéré comme la "bible éducationnelle" des enseignants et administrateurs scolaires de ce niveau d'enseignement public.

Tout d'abord, un tel programme vise à prévenir des échecs en lecture plutôt qu'à corriger des problèmes de lecture. Il s'agit, en effet, de permettre à chaque élève de développer au maximum ses habiletés de compréhension et ses capacités de tirer profit de ses lectures.

En second lieu, un tel programme vise la pleine et entière adaptation de chaque élève dans le vaste monde de l'écrit en l'habilitant à faire des choix de textes et de moyens de s'informer et d'apprécier la littérature avec jugement.

Enfin, un tel programme se présente essentiellement sous forme d'expériences concrètes visant au développement d'habiletés ou de techniques diversifiées et d'attitudes positives, et cela, à travers tout le programme scolaire.

Il va sans dire que cela implique que tout le personnel enseignant se sente engagé et collabore à l'élaboration et à la mise en application d'un tel programme, sans quoi il est, d'avance, voué à l'échec.

C'est à Nila Benton Smith, l'une des grandes figures de l'International Reading Association, que nous empruntons les six grandes rubriques qui font l'unanimité des théoriciens et des praticiens sur le contenu minimum d'un programme de lecture développementale. Les techniques de reconnaissance des mots, de signification des mots, de compréhension, d'appréciation, de vitesse et d'utilisation (67).

Ce sont là, il va sans dire, des classifications pour l'usage. En fait, aucun lecteur n'utilise une seule technique à la fois, et il est difficile de trancher entre jugement, évaluation et compréhension ou interprétation.

A l'école secondaire, nombre d'élèves présentent encore des faiblesses ou des déficiences dans la pratique individuelle ou intégrée de ces diverses catégories de techniques. Par contre, d'autres élèves se révèlent assez habiles dans l'une ou l'autre de ces catégories, y incluant celles d'utilisation, de vitesse et de signification, tout en ayant des difficultés dans les lectures-sujets.

Robert Karlin (39), auteur reconnu aux U.S.A. dans le domaine de l'enseignement de la lecture au niveau secondaire, présente la synthèse des idées pédagogiques les plus répandues sur l'organisation scolaire de cet enseignement. Pour être efficace, celui-ci doit se présenter sous trois formes: développementale, corrective et clinique, que l'on définit habituellement comme suit:

- La lecture développementale s'adresse aux élèves qui progressent d'une façon satisfaisante mais qui profitent créativement d'une aide adaptée et situationnelle.
- L'enseignement correctif se donne dans le cadre même de la classe, lorsqu'il s'agit d'explicitier un texte ou une phrase ou des directives que les élèves ne comprennent pas, et d'amener les élèves à faire usage des techniques déjà apprises et intégrées pour solutionner le problème de compréhension qui les bloque.

- L'enseignement clinique est habituellement donné par des spécialistes en lecture à des élèves trop handicapés sur le plan technique.

Mais s'il existe vraiment une différence entre l'enseignement correctif et l'enseignement clinique, c'est purement sur le plan organisationnel et non sur le plan pédagogique.

C'est ce que venait appuyer l'une des dernières enquêtes sur l'organisation scolaire de l'enseignement de la lecture, au niveau secondaire aux U.S.A., celle du National Council of Teachers of English en 1968 (22). On y apprenait la difficulté d'en arriver, pour chaque école secondaire, à un programme extensif d'enseignement de la lecture, étant donné d'une part l'engouement pour la spécialisation des maîtres à ce niveau et, d'autre part, la grande variété des habiletés en lecture des élèves lorsqu'ils terminent leur élémentaire et entrent au secondaire.

Cette variété d'habiletés est telle, selon Malmquist (51), qu'elle empêche littéralement la réalisation de programmes institutionnels valides et satisfaisants de la lecture développementale et corrective répondant aux caractéristiques ci-haut mentionnées.

On lit dans le rapport de la NCTE (22) que "90% des enseignants déclarent ne pas être prêts, d'une façon satisfaisante, à enseigner la lecture dans ces cadres et sous ces formes citées, dans leur classes".

Conclusion

Cette brève revision de la situation de l'enseignement de la lecture aux niveaux qui nous concernent confirme aisément la tendance générale

des enseignants du post-élémentaire à considérer que l'acquisition de l'habileté à lire est de nature "primaire" et relève des obligations propres à l'école élémentaire.

En témoignent éloquentement la quasi inexistence dans la plupart des écoles post-élémentaires de programmes spécifiques d'entraînement au savoir-lire et l'incapacité ou l'incompétence avouée de la plupart des enseignants pour traiter adéquatement les cas de déficience en cette matière.

L'attente est donc non voilée après l'élémentaire: on s'attribue le rôle de raffiner l'acquis non celui d'assurer la maîtrise de base.

Si on se fie aux nombreux commentaires formulés par des éducateurs franco-ontariens en 1975, la situation n'est guère différente dans notre milieu. Les programmes scolaires, l'organisation des écoles, la spécialisation des maîtres, le découloisonnement des matières et le système des crédits déterminent en grande partie une telle attitude à l'endroit de la lecture. Tous les éducateurs conviennent facilement que la maîtrise de la lecture est cruciale pour le devenir scolaire et social des élèves, mais ne peuvent éviter de déplorer l'état dramatique de la situation présente sans pour autant entrevoir de solutions convenables dans les circonstances actuelles.

B- Les difficultés en lecture, leur nature et leur étendue.

De 10 à 15% des élèves des niveaux 6-7-8 présentent des problèmes de lecture aux U.S.A. Il y a même des écoles où cela touche 50% et plus d'élèves (11). Les chiffres publiés dans l'ensemble de la littérature

mondiale sur le sujet rejoignent les considérations présentées dans la section A, à savoir que s'il est difficile d'établir des objectifs valides et pertinents d'enseignement de la lecture aux niveaux 6-7-8, il est encore plus difficile de définir ce qu'est un bon lecteur et ce qu'est un lecteur ayant des difficultés.

Aucun test, en effet, ne peut couvrir l'étendue des habiletés nécessaires pour savoir lire avec profit et créativité au niveau secondaire (12) (16) (32) à cause surtout du fait de l'immense variété des lectures-sujets que les élèves ont à y exercer et à y appliquer.

On pourrait ici se contenter de renvoyer le lecteur aux six rubriques-synthèses empruntées à Nila Benton Smith (67) mais elles ne permettent pas, par leur formulation, de construire des tests ou des inventaires de diagnostic appropriés aux élèves ou aux techniques à évaluer.

Faisant la synthèse de nombreux travaux avant les leurs, Schubert et Torgerson (62), nous proposent un dossier-inventaire des habiletés fondamentales en lecture qu'il serait bon d'exercer tout au long de l'élémentaire pour que les élèves s'y révèlent assez habiles au terme de six années d'apprentissage et d'exercice pour pouvoir profiter d'une pédagogie de lecture développementale au niveau secondaire.

Nous le reproduisons ici parce qu'il présente un modèle intéressant de description et, par le fait même, de planification et d'évaluation d'un programme de lecture développementale et de ses résultats.

Inventaire des difficultés en lectureA) Modes de lecture

1. omission de mots
2. addition de mots
3. substitution de mots
4. répétition de mots
5. inversion de mots
6. lecture mot à mot
7. vocalisation excessive
8. ignorance de la ponctuation
9. poursuite avec le doigt
10. monotonie de la voix
11. erreurs d'intonation
12. posture inadéquate
13. mouvements de la tête
14. pauvreté du débit

B) Recodage des mots

15. erreurs dues à la globalisation
16. erreurs liées au contexte
17. mauvaise analyse phonique
 - a) sons initiaux simples
 - b) groupes initiaux
 - c) sons intermédiaires simples
 - d) sons terminaux simples
 - e) groupes terminaux
 - f) syllabation

18. mauvaise analyse structurale

- a) racine du mot
- b) mots composés
- c) pluriel
- d) préfixes
- e) suffixes

19. difficulté à chercher dans le dictionnaire

C) Signification des mots, erreurs

- 20. dans son vocabulaire oral spontané
- 21. dans son vocabulaire général
- 22. dans son vocabulaire technique
- 23. dans le dictionnaire

D) Compréhension, difficultés

- 24. lire par groupes rhétiques
- 25. raconter un texte lu
- 26. suivre la chronologie des événements
- 27. suivre des directives
- 28. localiser l'idée principale d'un paragraphe
- 29. identifier les détails reliés entre eux
- 30. lire des cartes, des tableaux, des tables
- 31. localiser l'information
- 32. tirer des conclusions
- 33. résumer
- 34. schématiser
- 35. manifester de la flexibilité dans ses rythmes de lecture.

Encore une fois, on ne peut s'attendre à trouver ici tout ce que les auteurs même les plus chevronnés ont pu énoncer ou proposer comme "difficultés en lecture". En 1973, encore de l'avis même d'Albert Hunes, un des théoriciens en lecture mondialement reconnu, personne ne peut honnêtement prétendre pouvoir faire une synthèse suffisamment pertinente pour augmenter de 1% la validité actuelle des tests et inventaires de dépistage et de diagnostic des difficultés en lecture (35), validité qui n'a guère augmenté depuis 1908 au dire de Cutts (17), auteur d'une recherche très récente sur l'originalité des écrits, essais, thèses, éditions, tests, enquêtes, programmes en lecture aux U.S.A. depuis le début du siècle.

Le problème est donc d'envergure. C'est qu'il y va, ne l'oublie-t-on pas trop, de l'avenir scolaire et social des nombreux élèves qui, au seuil du secondaire, s'y amènent avec un bagage d'habiletés en lecture tellement maigre que les maîtres en sont déconcertés, tant ceux de la langue maternelle, que ceux des matières académiques dans lesquelles ces élèves devront pouvoir et savoir lire avec profit et créativité.

Les recherches faites à New York, Washington, Détroit, Chicago et Los Angeles autour des années 1955 à 1970 (40) nous placent devant des faits accablants:

- le succès scolaire au terme du secondaire est lié directement au savoir-lire;
- la persévérance scolaire diminue à la fin du secondaire en rapport direct avec le rendement en lecture, aux dires mêmes des "dropouts" interviewés 6 ans après leur départ de l'école secondaire (59).

Quels espoirs alors, l'école donne-t-elle aux élèves déficients en lecture en 6e année? Quelles chance leur donne-t-elle de tirer un profit maximum de leurs capacités en lecture?

Quel est cet élève dont les capacités ou le potentiel en lecture n'ont pas été développés au maximum? Comment cela se peut-il? Pourquoi lui et pas un autre? D'où cela vient-il?

La formulation même de ces questions est une indication des tendances majeures que l'on retrouve dans la littérature. Robert Karlin, déjà cité, nous met en garde contre cette "habitude longuement pratiquée" par la recherche de centrer les problèmes de lecture sur l'enfant, et ce, sous trois grands chapitres: les facteurs physiques, les facteurs intellectuels, les facteurs émotifs (39).

Or, comme les maîtres n'ont aucun contrôle ni sur les facteurs physiques, ni sur les facteurs intellectuels, ils n'ont qu'une ressource, soit celle de considérer les problèmes de lecture comme étant avant tout des problèmes émotifs, mots que l'on associe vite, d'ailleurs, à la motivation à lire ou à apprendre ou à corriger des techniques déficientes de lecture à 12-13 ou 15 ans.

Heureusement, de moins en moins de professeurs ont tendance à faire cette association automatique. La recherche n'en continue pas moins à jeter de la lumière sur l'autre aspect non négligeable des difficultés en lecture chez les élèves des classes de 6-7-8: les facteurs "éducatifs" eux-mêmes.

D'ailleurs, Karlin (39), et Schubert et Torgerson (62), élaborent un court essai sur ce sujet épineux entre tous, et pour tous, on le devine

aisément.

Nombreuses sont les recherches tendant à expliquer la présence de difficultés en lecture chez des élèves des niveaux 6-7-8, mais très peu de recherches essaient de décrire l'enfant qui présente une déficience en lecture au seuil du niveau secondaire.

Car derrière les statistiques, les pourcentages, les stanines ou le seuil significatif d'une corrélation multiple, il y a l'enfant, des enfants, un nombre angoissant d'enfants, avons-nous dit plus haut.

Mais combien sont-ils, au juste? Et qui sont-ils?

Leur nombre varie d'une langue à l'autre, d'un pays à l'autre, d'un âge à l'autre, quand ce n'est pas en sus, d'un auteur à l'autre, puisqu'il s'agit de définir ce qui est anormal par rapport à une norme non-généralisable d'un auteur, d'un âge, d'un pays ou d'une langue aux autres.

En Suède, Malmquist (52) a fait une synthèse des travaux les plus importants dans le monde sur le sujet et nous lui empruntons le tableau suivant (Tableau I) fort révélateur de l'imprécision des termes utilisés pour décrire le normal et l'anormal en lecture, et en même temps, des limites de toute recherche ou enquête, expérimentation ou théorisation dans ce domaine.

Conclusion

Cette revue de littérature sur la nature et l'étendue des difficultés en lecture permet de mettre en évidence un certain nombre de constatations utiles:

TABLEAU I

Nature des difficultés et pourcentage des enfants
déficients qui les présentent.

Classification des données sur les fréquences des cas d'incapacité
pour la lecture par différents auteurs (ordre alphabétique des noms
de pays) (cf 52)

Auteurs	Pays	Fréquence %	Désignation par les auteurs de l'anomalie	Population envisagée
F. Warburg	Allemagne	0,7	Cécité verbale congénitale	Classes normales d'écoles élémentaires
H. Kirchhoff	Allemagne	2,4		Ecoliers
E. Illing	Allemagne	0,02	Cécité verbale congénitale	Classes normales d'écoles élémentaires
F. Bachmann	Allemagne	0,02	Cécité verbale congénitale	Classes normales d'écoles élémentaires
L. Schenk- Danzinger	Autriche	4	Légasthénie	Ecoliers
A. Jadoulle	Belgique	3,5	Difficultés gra- ves en lecture	Ecoliers de première année (C.P.)
H. Skydsgaard	Danemark	2	Dyslexie constitutionnelle	Ecoliers Q.I. 90
H. Ronne	Danemark	2 à 4	Cécité verbale congénitale	Ecoliers
S. A. Tordrup	Danemark	10 à 20	Difficultés: en lecture et en écriture	Ecoliers
C. J. Thomas	Grande- Bretagne	0,05	Cécité verbale congénitale	Enfants de classes normales
J. Daniels	Grande- Bretagne	1	Dyslexie	Ecoliers
F. Schonell	Grande- Bretagne	15,2	Retards en lecture	Ecoliers
M. Hill	Grande- Bretagne	15	Retards en lecture	Ecole élémentaire
S. Orton	U.S.A.	2 à 4	Strephosymbolia	Ecoliers
S. Eichenwald	U.S.A.	2	Dyslexie spécifique	Ecoliers

TABLEAU I (suite)

Auteurs	Pays	Fréquence %	Désignation par les auteurs de l'anomalie	Population envisagée
R. et H. Bakwin	U.S.A.	10 à 15	Difficultés spécifiques en lecture	Ecoliers
M. Monroe	U.S.A.	12	Difficultés en lecture	
A. Traxler	U.S.A.	25	Difficultés en lecture	Ecoliers
B. Hallgren	Suède	10 à 16		Enfants pris en charge par un cen- tre psychologique et élèves ens. secon- daire
E. Malmquist	Suède	8,5	Difficultés spécifiques d'apprendre à lire	Ecoliers de première année C.P. avec Q.I. 90
R. Kocher	Suisse	5	Difficultés en lecture	
Y. Chesni	Suisse	5,1	Légasthénie	Ecoliers

a) Le savoir-lire est un phénomène si complexe qu'aucun test diagnostique ne peut décemment prétendre couvrir toute la gamme des habiletés qu'il recèle.

b) Même s'il existe des dossiers-inventaires assez structurés, il faut convenir que dans l'état actuel de la recherche on ne dispose d'aucune échelle "taxonomique" des habiletés en cause et l'on ne peut que soupçonner la présence de faisceaux infiniment complexes d'interrelations entre les variables considérées.

c) Il existe une relation significative entre le succès scolaire et l'habileté en lecture.

d) Si le déficit en lecture peut certes être attribuable à des facteurs soit physiques, soit intellectuels, soit d'ordre émotif, il ne faut pas sous-estimer l'influence toute aussi importante de certaines variables typiquement éducationnelles.

e) Enfin, toute recherche dans le domaine de la lecture est loin d'être simplifiée par l'ambiguïté quasi endémique des termes, l'hétérogénéité des normes, la variété et la validité parfois douteuse des traitements auxquels sont soumis les clients et la difficulté que révèlent toutes les tentatives d'évaluation comparative.

C- Typologie de l'enfant déficient en lecture.

Aux U.S.A., ce sont surtout les psychologues des centres de psychologie qui se préoccupent des questions de lecture, apprentissage, difficultés, rééducation et évaluation. En Europe, ce sont surtout des médecins, des neurologues en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Autriche, des psychiatres en France et en Suisse, des spécialistes en éducation en Grèce, au Danemark et en Belgique.

Ce sont là, avons-nous dit, des tendances et non une règle générale. Mais notre propos exigeait cette distinction, car si l'exhaustif est impossible dans un domaine comme celui qui nous intéresse ici, autant que l'absolu et le définitif, il fallait faire des choix et prendre position. Ces deux "tendances" nous permettent de tracer une analyse intéressante de la "typologie" de l'élève présentant des difficultés en lecture,

en consultant des auteurs qui se sont penchés particulièrement et d'une façon fort originale, sur les pré-adolescents présentant ces difficultés. Car cet élève est, tout d'abord, un garçon, à quatre contre un par rapport aux filles des mêmes âges. Son quotient intellectuel se situe dans la moyenne et même, souvent, au-delà, avec un écart entre son quotient verbal et son quotient global, au détriment du verbal (49).

De plus il vient d'un milieu socio-économique inférieur et sur le plan de la personnalité, il présente une inadaptation simple ou complexe dont les principaux symptômes sont le découragement et la dépression (33).

Il a eu des institutrices tout au long de son élémentaire et a souvent changé de maître et/ou de méthode, surtout au cours des trois premières années du curriculum scolaire (34), et a eu un ou des maîtres peu habiles à diagnostiquer des problèmes naissants de mauvais apprentissage et à y pallier avant qu'ils ne s'installent trop profondément (7).

Il a subi des périodes assez longues ou des épisodes dramatiques de conflit émotif ou de perturbation dans son monde relationnel (46) (57) (69) et a présenté, avant 6 ans, des symptômes d'ordre nerveux, onychophagie, énurésie, tic, agitation motrice (50) ou des retards d'apparition du langage (8).

Il n'a pas, à proprement parler, de problèmes de vision ou d'audition, mais il peut avoir des difficultés en convergence et en fixation visuelle ainsi qu'en discrimination et en mémoire auditive des séquences sonores (36) (50).

Il a peut-être aussi des problèmes de dominance latérale, étant mal latéralisé, surtout mauvais gaucher.

Conséquemment, mais surtout, suite aux réactions et attitudes souvent répressives des milieux familial, scolaire et social, ainsi qu'en général, face à ces différents déficits ou retards "développementaux", l'enfant en arrive à 12 ans environ à présenter le portrait clinique suivant admirablement synthétisé par Lobrot (45):

- un penchant à accomplir les tâches d'une manière inexacte et impulsive;
- une tendance à accomplir les tâches d'une manière tendue et avec un investissement émotionnel;
- une tendance à changer sans cesse d'activité et à rechercher des plaisirs toujours renouvelés;
- une tendance à compliquer la vie, à inventer sans cesse de nouvelles manières de faire;
- une tendance marquée à l'agressivité.

Ces caractéristiques apparemment négatives devraient évidemment attirer l'attention des éducateurs et des conseillers d'orientation ou psychologues scolaires et les inciter à valoriser les aspects positifs qu'elles sous-tendent.

Cette approche "européenne" de la typologie caractéristique des élèves présentant des difficultés en lecture n'aboutit pas exactement à un "type clinique" mais à un tableau de symptômes divers et d'interactions complexes, comme d'ailleurs, y arrivent tous les chercheurs des différents pays cités par Malmquist (51).

En fait, dit Karlin, il s'est écrit plus de pages sur les rapports entre les problèmes émotionnels et l'insuccès en lecture que sur tout autre aspect de la déficience en lecture (40).

Ce serait une tautologie de dire que "c'est parce qu'on doit apprendre à lire à l'école, qu'on apprend mal à lire" mais cette affirmation frise le postulat, à voir la masse de documents qui l'infère ou même la formule implicitement.

En fait, l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire ne serait, pour certains auteurs (9) (61) que l'occasion critique de catalyser certains problèmes d'inadaptation déjà en germe chez certains enfants et où la catégorisation extra-scolaire "milieu socio-économico-culturel défavorisé" devient alors l'étiquette favorite pour déterminer et classer, sinon prognostiquer des mésadaptations scolaires "inévitables".

Le vrai problème, selon Tajan (69) ne viendrait-il pas du fait que la société moderne, la famille d'aujourd'hui et l'école des années '70 ne répondent plus, d'une façon satisfaisante, et pour chacun des enfants, à cette exigence qui dit que "vouloir, pouvoir et savoir lire, c'est communiquer avec profit et créativité"?

Pour la plupart des auteurs cités plus haut, les difficultés qu'éprouvent un grand nombre d'enfants d'accéder à cette exigence représentent l'expression la plus nuancée en même temps que la plus spontanée des formes d'inadaptation qu'ils vivent.

Aux U.S.A., par exemple, le "portrait-robot" de l'élève qui présente des difficultés en lecture se trace ainsi (65):

- un milieu socio-économique inférieur, quoique les attitudes et le type d'éducation soient plus importants que l'instruction des parents, leur revenu ou la race (18);
- une famille plutôt nombreuse, présentant des occasions d'apprentissage peu en rapport avec celles vécues à l'école (29);
- une famille "matriarcale" (27) vivant dans une atmosphère bruyante, mouvante (20), souvent imprégnée de panique sourde ou ouverte;
- les besoins fondamentaux sont insatisfaits, les adultes imprévisibles (47) et le monde extérieur suspect et menaçant;
- la communication se fait surtout par gestes et par d'autres moyens non-verbaux (56) et le langage y est frustré, selon une grammaire souvent non-standard, et limitée dans ses modes;
- il y a peu de livres, peu de jouets et peu d'objets prêtant à l'auto-instruction dans la maison;
- les enfants ne peuvent que rarement sortir de leur bloc d'appartements;
- on leur a très peu lu de livres et il y a, sur le plan verbal, très peu d'échanges et même de contacts parent-enfants;
- les récompenses et les punitions (souvent physiques) sont immédiates (41) (44) et pour ces enfants, apprendre à temporiser la gratification leur est aussi étranger et difficile qu'apprendre pour apprendre (30);
- dans de telles situations, les enfants se sont adaptés comme ils ont pu: ils ont pu, parfois trop bien, apprendre à discriminer

des sons, ce qui les a amenés au seuil de l'école avec un savoir-écouter et un savoir-parler peu appropriés à l'usage scolaire (37) (38);

- ils sont souvent sous-développés physiquement et mal nourris; ils ont des habitudes de sommeil peu rationnelles;
- ils sont donc inattentifs, agressifs-perturbateurs, ou retirés non-participants (55); ils sont même souvent absents de l'école.

Comme l'école seule est du ressort de l'enseignant, qu'en est-il, sur le plan proprement "éducatif", du catapultage des difficultés d'adaptation de certains élèves vers l'apprentissage de la lecture?

Malmquist (49) ne dit-il pas qu'il serait possible d'éviter près de 80% des difficultés en lecture, par un meilleur aménagement scolaire et pédagogique au niveau élémentaire?

L'école, la classe, l'enseignement, l'enseignant seraient donc en cause? Au niveau secondaire, selon Karlin, de 10 à 20% des élèves ayant des difficultés en lecture les "doivent" à ces quatre facteurs combinés. Une autre recherche, citée par le même auteur, rejoint et dépasse même l'hypothèse de Malmquist (supra) et mentionne 76 élèves sur 83, soit 90%.

Et le plus grand coupable, selon ces auteurs, est l'enseignement de la lecture dont les principaux paramètres sont: la préparation inadéquate du personnel enseignant (22), l'insistance outrée sur la lecture orale et l'utilisation inadéquate de certains matériaux pédagogiques: listes, exercices systématiques, textes non-gradués ou inadaptés (67).

L'autre groupe de "coupables" appartient au système scolaire lui-même, central ou institutionnel: pauvreté du matériel de lecture,

programme d'enseignement limité à une méthode et au premier cycle (3 ans) élémentaire seulement, curriculum trop "chargé" pour permettre un enseignement à fond, classes surpeuplées (au-delà de 25 élèves), absence de spécialistes et de thérapeutes cliniciens en lecture, mauvaise utilisation de la bibliothèque scolaire (3) (4) (39).

L'accusation est grave, mais incomplète, disent la plupart des auteurs, et le problème est loin d'être résolu si l'école élémentaire ne réalise pas la lourde responsabilité qui lui incombe face à la situation pitoyable du savoir-lire d'un trop grand nombre d'élèves au seuil du secondaire.

Conclusion

Le portrait que la littérature nous trace de l'enfant déficient en lecture est fort impressionnant et ne peut moins faire que d'engendrer un mélange de perplexité et de sentiment de responsabilité professionnelle chez tout éducateur consciencieux.

Il faut cependant noter entre autres choses que le handicap en lecture est beaucoup plus fréquent chez les garçons que les filles. Le niveau socio-économique et culturel du milieu n'est pas étranger à l'apparition de tels déficits. Par contre, les modalités d'enseignement et d'apprentissage de même que les conditions scolaires apparaissent jouer un rôle important sur le rendement en lecture.

Tout un alliage de variables psychologiques semblent s'accrocher au phénomène soit sous forme de causes ou sous forme d'effets: conflits émotifs et relationnels, découragement, régression, introversions, etc.

Certaines causes peuvent être de nature physiologique: synchronisme visuel, discrimination auditive, latéralité.

Cependant, les chercheurs semblent confirmer avec assez d'unanimité que 80 à 90% des cas de déficiences sont dus à des facteurs d'ordre scolaire lesquels pourraient être corrigés par de meilleurs programmes, un matériel didactique plus abondant et plus adéquat, des maîtres mieux préparés et un meilleur ratio maître-élève favorisant une véritable individualisation de l'enseignement.

D- Les modalités de rééducation les plus employées aux niveaux 6-7-8.

La littérature est peu abondante sur le sujet et, la plupart du temps, discrète et peu avant-gardiste et ce, pour au moins deux raisons.

La première, tient au niveau d'enseignement, les degrés 6-7-8. Comme nous l'avons vu (section A) même si le consensus théorique est atteint, il ne l'est point sur le plan pratique. La diversité des habiletés et des techniques de lecture acquises et intégrées par chacun des élèves à l'intermédiaire, est tellement grande, qu'il est difficile, dans un cadre-classe ou "passent" de nombreux spécialistes-matière, d'élaborer pour chacun des élèves, un enseignement de lecture développementale adapté et efficace.

Qu'en est-il, alors de l'enseignement correctif en classe et de l'enseignement clinique? Pour ce dernier, la solution est toute trouvée puisqu'il s'agit, en principe, d'enseignement correctif en dehors du cadre et même du temps-classe (22).

La seconde raison tient à la nature même des "besoins" de chaque élève compte tenu des lectures que le curriculum et la vie en général lui imposeront ou demanderont de faire, pour des nécessités, satisfactions ou finalités des plus diverses (68).

Ainsi, les premiers "programmes" de lecture corrective semblent avoir été créés pour des fins bien précises: rehausser le niveau de scolarité des conscrits de la deuxième grande guerre aux U.S.A. (73).

Avec ce concept de "programmes de lecture", sont nés les concepts de "niveaux de lecture", d'alphabétisation "fonctionnelle" et de "clinique de lecture".

Nul doute que le behaviorisme américain y est pour quelque chose, puisque ces concepts ont difficilement franchi l'Atlantique et même le mur de la francophonie universelle, y incluant le Québec et l'Ontario. L'UNESCO a adopté le concept d'alphabétisation fonctionnelle, le haussant de la 3e année à la 5e année, de 1950 à 1970.

Pour ce qui est des cliniques de lecture, en France, en Suisse, en Belgique et en Europe en général, elles sont en marche depuis près d'un demi-siècle, pour les enfants du niveau élémentaire, premier cycle avant tout.

Un nom vient aux lèvres: Suzanne Borel-Maisonny, la grande dame de l'orthophonie en France. Vinrent ensuite des assistantes, des acolytes, des disciples, des dissidents des théories, techniques et approches thérapeutiques Borel: Andrée Girolami-Boulinès, Marie de Maistre, Françoise Estienne Sylvestre de Sacy, Francis Kocher, Arlette Bourcier, Claude Chassagny... pour n'en citer que quelques-uns.

Ces cliniques sont, en fait, des bureaux d'orthophonistes, de logopèdes ou de logopédistes, travaillant, soit en privé, soit dans un local plus ou moins spécifique à l'intérieur d'une école ou d'une institution, centre d'orthophonie, centre médico ou psycho-pédagogique ou autres.

Quand aux niveaux de lecture, le concept est nettement américain, et il n'est qu'un rouage logique de toute la structure pluridimensionnelle et multidisciplinaire rattachée à l'enseignement de la lecture aux U.S.A.

Un Européen est toujours surpris de voir jusqu'où peuvent aller cette pluridimensionnalité et cette multidisciplinarité: niveaux de lecture par degré scolaire, par mois de chaque année scolaire, listes de mots gradués; concepts de lisibilité des textes, de flexibilité du rythme de lecture, de techniques et d'habiletés en lecture, de décodage et de recodage; textes d'intérêt élevé mais de vocabulaire restreint pour retardataires ou réfractaires en lecture; apprendre à lire et lire pour apprendre; lecture-sujet, individualisation dans l'enseignement de la lecture, lecture-critique, etc.

Tous les volumes écrits à l'intention des futurs enseignants décrivent ces concepts d'une façon assez simple. Et ces volumes, on les dénombre par milliers.

On conçoit aisément dans quel contexte viennent maintenant se situer les concepts de lecture développementale et d'enseignement correctif aux niveaux scolaires qui nous intéressent.

Avant d'entreprendre toute démarche visant à organiser un programme de rééducation ou d'enseignement correctif ou clinique de lecture à l'intermédiaire, il faut, disent les auteurs Bamman (3) et Barbe (4) qui se sont intéressés au problème, assurer trois choses:

- 1) un diagnostic approfondi du niveau de lecture et des "besoins" des élèves en termes de techniques ou habiletés;
- 2) du matériel pertinent, utile et simulant;
- 3) un enseignement systématique d'une durée assez longue pour permettre d'authentiques progrès et de stables améliorations, non seulement en habiletés de lecture mais surtout en capacités et en utilisation fonctionnelle à l'école et dans la vie.

1. Diagnostic du niveau de lecture

C'est à l'International Reading Association que nous empruntons les définitions suivantes qui déterminent le diagnostic du niveau de lecture:

a) Niveau d'indépendance en lecture:

A ce niveau l'élève peut lire avec aise et sans assistance extérieure. Le texte a été choisi par l'élève et cette lecture lui apporte une certaine satisfaction. Il ne fait qu'une erreur par 100 mots et obtient plus de 90% à des questions de compréhension. Sa lecture orale se rapproche du discours normal et est bien "découpée". Il y a peu ou pas de manifestations de tension pendant la lecture.

b) Niveau d'instruction en lecture:

A ce niveau l'élève sait tirer profit de l'enseignement ou de

l'assistance du maître. Le texte est donc d'une certaine difficulté pour l'élève, l'amène à quelques blocages mais il sait demander de l'aide opportunément. La lecture orale est bonne à 90% en décodage et la compréhension est d'au moins 70%. Il n'y a pas, ici non plus, de symptômes de tension et, en général, le rythme de l'intonation est "au naturel".

c) Niveau de frustration en lecture:

A ce niveau, l'élève est mal à l'aise avec quelque texte que ce soit: il n'en retire aucune satisfaction et ne sait pas profiter de l'assistance du maître, même si elle est directe. Il fait au-delà de 10% d'erreurs et sa compréhension du texte est en-deçà de 70%. Toute lecture, orale et silencieuse, lui est pénible et frustrante et cela transparaît dans tous ses travaux scolaires où il doit lire pour comprendre et inférer.

C'est à Betts (5), l'un des pionniers de l'enseignement "rationnel" de la lecture aux U.S.A., que se réfèrent tous les auteurs et l'IRA depuis qu'il a déterminé ces trois niveaux de lecture, qui demeurent indépendants de tout degré scolaire impliquant une connaissance au moins empirique du niveau de lisibilité, d'utilisation extrapolatrice et de transfert dans les lectures-sujets des textes dans lesquels ces niveaux sont évalués pour chacun des élèves d'une classe donnée (53).

Car il ne faut pas oublier: est considéré déficient en lecture l'élève qui lit, même au niveau d'instruction, des textes de deux ans ou plus bas que son niveau potentiel et/ou scolaire (4) (65).

Ce niveau potentiel ou de capacité en lecture est un concept secondaire mais d'importance puisqu'il établit une distinction entre l'élève aux capacités limitées par son niveau intellectuel et l'élève qui, malgré

un niveau intellectuel satisfaisant, soit un Q.I. de 90 et plus n'arrive pas à un niveau d'instruction en lecture avec des textes de son niveau scolaire ou d'un ou d'au plus deux degrés inférieurs à son niveau scolaire (22).

Le potentiel en lecture ou le niveau de capacité s'établit, au mieux, par le niveau d'écoute ou de compréhension auditive de l'élève et indique le niveau des textes qu'il est capable de comprendre quand ils lui sont dits ou lu (4) et donc qu'il devrait pouvoir et savoir lire éventuellement.

2. Matériel didactique

Qu'est-ce qu'un matériel pertinent, utile et stimulant en enseignement correctif ou clinique de lecture? Voilà des critères certes difficiles à définir et pour une classe et pour un élève (10). Et pourtant, c'est bien de l'élève qu'il s'agit avant tout, de ses attitudes et intérêts face à la lecture (39).

Aussi, dit Gertrude Whipple (71), faut-il d'abord accroître la quantité, la qualité et la variété du matériel de lecture. Cela seul peut permettre au maître d'organiser un programme enrichi et systématique, de satisfaire et de stimuler à la fois les besoins et intérêts de chacun des thèmes susceptibles de relier la lecture aux matières académiques au cours de l'exploitation des centres d'intérêt. Une recherche effectuée pour l'IRA en 1969 par Devine (21) nous révèle la diversité des usages dans les classes secondaires aux U.S.A. relativement à l'enseignement correctif et clinique de la lecture.

On y utilise beaucoup les livres "en séries" couvrant soit du degré 1 au degré 9, ou de 7 à 9, ou 10 à 12, présentant des techniques de lecture selon un programme séquentiel.

Mais devant cette diversité, comme le souligne Hanlon (31), nulle recherche ne peut donner satisfaction au maître qui veut avoir des réponses claires aux questions suivantes:

- a) les livres en séries valent-ils mieux que les anthologies pour enseigner la lecture, au niveau secondaire?
- b) les cahiers d'exercices ont-ils vraiment la valeur qu'on leur prétend?
- c) les programmes correctifs doivent-ils être centrés sur les techniques ou sur l'intérêt des sujets traités?
- d) les lectures ouvertes, favorisées par des bibliothèques ou par des clubs de livre, ont-elles meilleur impact sur la motivation des élèves que l'enseignement intensif de techniques de lecture en classe?
- e) y a-t-il vraiment et faut-il des textes spécialement orientés vers l'enfant de tel ou tel milieu?
- f) l'audio-visuel serait-il plus efficace que l'imprimé dans des programmes correctifs ou cliniques?

Telle est la situation aux U.S.A. En France, et en francophonie générale, on ne dispose guère de données équivalentes. Deux auteurs ont publié du matériel spécifique, destiné aux rééducateurs de lecture auprès d'enfants des degrés moyens: Françoise Estienne et Claude Chassagny.

Françoise Estienne (23) présente à l'élève une série de jeux de lecture orale allant des très simples structures syllabiques aux structures complexes de poèmes, en passant par toutes les gammes de structures intermédiaires obligeant l'élève à jouer constamment sur deux plans: l'analyse structurale et la réflexion probabiliste, deux habiletés de lecture fonctionnelle chères à Goodman (28).

Chassagny (13), propose une approche centrée sur la "série" de mots, de thèmes, de phrases, nourrie par les énoncés de l'enfant et écrits par lui au cours de la séance, mêlant ainsi le savoir-écrire au savoir-lire. Aussi, il fait exercer la globalité du phénomène-lecture qui est de retrouver la parole dans l'écrit (43).

3. Modalités d'enseignement correctif et clinique

Comme nous l'avons vu plus haut, ces préoccupations sont plutôt récentes et la littérature n'est pas généreuse sur le sujet. L'IRA elle-même n'a commencé qu'en 1967 à donner de l'importance aux publications ayant trait à ces problèmes (22).

Trois caractéristiques fondamentales sont soulignées par Witty (73) pour identifier un programme de rééducation valide et susceptible d'efficacité:

1. que les objectifs soient clairement définis;
2. que les textes soient en rapport étroit avec l'expérience de l'élève;
3. que les techniques soient exercées selon un plan séquentiel gradué

- a) perception, audition, vision, vision-motricité
- b) identification de mots, vocabulaire visuel, analyse phonique, analyse structurale, indices contextuels, syllabation
- c) compréhension
- d) vitesse
- e) lecture orale
- f) technique d'étude, organisation, bibliothèque, images, tableaux, cartes
- g) interprétation et appréciation.

On peut, à l'infini, multiplier les sous-catégories de chacune de ces rubriques. Chaque programme d'Etat ou d'Ecole, chaque maître, chaque thérapeute ou spécialiste peut y aller de sa technique, et de son matériel de correction.

Selon Early (22) peu de recherches-synthèses sont disponibles et même valides pour diverses raisons: les mêmes termes n'ont pas partout la même signification; les enquêtes de ce genre sont fort coûteuses et toujours incomplètes; lors d'interviews, les répondants ne révèlent pas toujours toute la vérité; des programmes varient parfois d'une classe à l'autre dans la même école.

Récemment, Swan (68), a présenté un point de vue intéressant, cherchant à distribuer les styles d'intervention sous trois catégories ou niveaux:

1er niveau: La nécessité immédiate d'interventions situationnelles et informelles, relatives à une technique clairement identifiée peut se vivre en situation normale de classe, mais son importance réelle vient de ce que cela permet une prévention opportune des problèmes mineurs qui risqueraient, à la longue, de tourner en difficultés majeures.

2e niveau: La nécessité d'interventions spécifiques et consécutives à un diagnostic de groupe ou individuel, impliquant un travail individualisé et, par conséquent, une organisation scolaire adéquate: groupement d'élèves, spécialiste en lecture travaillant avec le maître, service d'aides-enseignants; des techniques particulières d'enseignement telle l'approche linguistique ou l'approche VAKT (verbo-aidotop-kiési-tactèle), l'approche linguistique va de l'oral à l'écrit, et où l'écrit est l'oral écrit de l'élève, pas l'écrit du maître ou des livres. Ainsi, la lecture naît d'un contexte de communication vivante et de compréhension pleine et entière. C'est à l'occasion de ces lectures qu'on peut, à profit, soit revenir au premier niveau d'intervention, soit en venir à des exercices de systématisation d'une technique particulière.

Le système VAKT est basé sur l'intégration fonctionnelle des canaux de communication et s'adresse aux élèves qui ont de très gros retards en lecture. Il complète fort heureusement l'approche linguistique dans de nombreux cas.

3e niveau: Enfin, les interventions spécialisées, opérées en dehors de la classe, voire même de l'école parfois: thérapie en lecture, psychothérapie de l'élève, impliquant ou non les parents, clinique ou institution spécialisée, ou simplement changement de maître ou d'école offrant des classes moins nombreuses ou de "meilleurs" services.

Les enquêtes américaines et européennes font aussi part de d'autres systèmes d'intervention: classes spéciales; leçons particulières, leçons de lecture intégrées aux leçons de langue maternelle ou même les remplaçant; interventions multiples à chaque occasion de lectures-sujets par tous les maîtres d'un même groupe d'élèves, chacun dans sa "matière"; cours du samedi; session d'été.

Quoi qu'il en soit, la conclusion la plus pratique des connaissances sur le sujet est bien formulée par Penty (58):

L'enseignement correctif peut se décrire en termes d'excellents procédés d'enseignement utilisés en classes et appliqués à des élèves en petits groupes ou en situation individuelle à des moments opportuns et pour des besoins précis. Un tel enseignement s'appuie sur un diagnostic intégral et sa caractéristique fondamentale est la flexibilité des méthodes.

Conclusion

La littérature confirme éloquentement que dans les faits, la maîtrise de la lecture ne constitue pas un objectif réel après l'élémentaire bien que la majorité des éducateurs témoignent de son importance comme outil pour le reste des études.

Cette constatation laisse un écart béant entre la performance réelle de la population scolaire en lecture à la fin de l'élémentaire et

la performance attendue et considérée comme due au post-élémentaire.

Bien qu'il arrive que des programmes spécialisés de lecture soient introduits en certains milieux scolaires, cette pratique ne semble pas s'être tellement généralisée en milieu nord-américain. Il est encore plus rare de trouver des cliniques spécialisées dans le traitement des troubles de langage et de lecture, cette pratique étant plus courante en certains pays d'Europe.

Il est à retenir que l'International Reading Association offre un répertoire théorique et empirique de plus en plus impressionnant et utile. Certaines normes commencent à être communément reconnues comme valables en ce qui touche les secteurs du diagnostic des déficits en lecture, la qualité et la pertinence du matériel didactique et les modalités d'organisation pédagogique de la récupération.

E- Les effets de la rééducation en lecture.

Au niveau scolaire qui nous intéresse, la recherche évaluative ou comparative est excessivement rare et parsemée, le fait tenant en premier lieu, à cette nécessité fondamentale de flexibilité adaptative des méthodes de rééducation employées auprès d'élèves des degrés 6-7-8 présentant des difficultés de lecture.

En second lieu, le fait tient aussi à la nature même des recherches faites dans le domaine: elles sont, en majorité, commandées, soit par l'école qui plante un programme, soit par le bureau régional d'éducation ou tout autre instance administrative qui a permis ou subventionnée cette implantation, soit même par une maison d'édition de matériel

pédagogique désireuse d'accroître sa crédibilité et son marché.

Enfin, ces recherches couvrent presque toujours des périodes d'intervention ne dépassant guère une année scolaire ou un semestre universitaire puisque, la plupart du temps, les assistants de recherche sont des étudiants gradués des sections psychologie ou lecture des universités, privées, régionales ou d'état.

Mais ici, les U.S.A. ne mènent pas le bal car l'IRA, nous l'avons vu, n'a commencé qu'en 1967 à diffuser des résultats, conclusions et inférences de recherches effectuées au niveau secondaire (40).

L'Angleterre avait déjà donné le ton à la recherche. L'une des premières études évaluatives de l'enseignement correctif en lecture semble être celle de Burt et Lewis en 1946 (10). Depuis, au dire de Carroll (12) qui a présenté un intéressant article-synthèse les études les plus valides en enseignement correctif se sont préoccupées, de 1946 à 1971:

1. des effets à court terme (17 références);
2. des effets à long terme (6 références);
3. des effets sur les attitudes face à l'école et à la lecture en particulier, et sur l'adaptation émotive et sociale (6 références);
4. des rapports pouvant exister entre la durée de la rééducation et l'amélioration en terme de niveau de lecture (1 référence);
5. des effets de la technique de counseling sur le rendement en lecture (1 référence).

Au début, souligne Carroll, les résultats semblaient tous favorables et encourageants, jusqu'en 1953, mais Curr et Gourlay (16) sonnèrent l'alarme en dénonçant la pauvreté du schéma expérimental de ces

recherches qui négligeaient d'étudier:

1. les effets de la reprise du même test au début et en fin d'entraînement;
2. les effets de la familiarisation progressive avec le matériel des textes servant à évaluer l'efficacité de l'entraînement;
3. l'effet de la régression statistique, responsable de biais flagrants dans nombre de recherches en éducation.

Puis vint Collins (14) qui, dans une magistrale étude, évitant admirablement les critiques de Curr et Gourlay, arrivait à quatre conclusions que toutes les recherches et études faites depuis 1961 ne font que confirmer en partie ou en totalité:

1. la rééducation ne fait qu'accélérer le développement des habiletés en lecture;
2. la rééducation n'a pas d'effets concluants à long terme;
3. la rééducation a peu ou pas d'influence mesurable sur la maturation sociale ou le développement de la personnalité;
4. la rééducation hors-école n'a pas plus d'efficacité que la rééducation à l'école.

Carroll conclut son brillant article par trois questions, inférées de 25 années de recherches et d'études évaluatives en Grande-Bretagne:

1. Pourquoi, une fois la rééducation terminée, l'amélioration diminue-t-elle, ce qui laisse croire que l'enseignement correctif a peu d'effets à long terme?
2. Pourquoi n'arrive-t-on pas à confirmer ni à infirmer l'hypothèse selon laquelle l'enseignement correctif aurait des effets positifs

et bénéfiques sur les attitudes face à la lecture et sur l'adaptation émotive et sociale des élèves?

3. Pourquoi certains enfants profitent-ils de l'enseignement correctif et pas d'autres?

Pour répondre à ces questions, continue Carroll, il faudrait savoir un peu mieux tout ce qui est impliqué dans le savoir-lire, ainsi que ce qui caractérise foncièrement les élèves qui ont des problèmes de lecture, et approfondir la validité des concepts de "retard en lecture" et de "sous-rendement en lecture".

Au Canada anglophone, on trouve quelques études évaluatives entre autres: Madeleine (48), et Ahrendt (1), à champ très limité: techniques de vocabulaire chez Ahrendt et 21 semaines d'entraînement à l'aide d'un module commercial chez Madeleine. Le premier auteur révèle qu'il y a eu peu d'effets en général et que l'entraînement par indices contextuels n'est pas plus efficace que l'entraînement par analyse structurale et dictionnaire.

Le second utilisant un module commercial et un test de la même maison d'édition, cherchait à évaluer les effets d'un entraînement systématique (21 semaines obligatoirement, de par la nature même du module) par rapport à ceux obtenus à la suite d'une même durée d'enseignement régulier en classe à l'aide de manuels en série.

Les résultats sont tous favorables au module commercial, à la fin de l'entraînement, en lecture, en compréhension et en vocabulaire, mais la pauvreté du schéma expérimental négligeait certains points déjà identifiés par Curr et Gurlay (16).

Une autre étude, celle de Hardy (32), se révèle intéressante par son aspect de relance auprès de 40 ex-sujets d'une clinique de rééducation ontarienne et qui y avaient été l'objet de récupération individuelle en lecture, de 1957 à 1961.

Les résultats rejoignent la synthèse faite par Carroll en Grande-Bretagne (12):

1. Le retard (évalué en terme de degré scolaire attendu) tendait à s'accroître après la rééducation. La récupération en épellation n'a eu aucun effet sur l'habileté à épeler.
2. Seule la lecture orale et silencieuse ont effectivement été améliorées en permanence depuis le début du traitement jusqu'à l'époque de relance.
3. Les progrès académiques de ces élèves ne furent que de nature globale.
4. Les sujets qui avaient des déficiences en perception auditive, en langage oral, en latéralisation, en orthographe, en perceptivo-motricité et en grapho-motricité ont tendance à rester déficients dans ces domaines.
5. Là où les programmes scolaires furent "appropriés", les sujets ont en général réalisé une adaptation satisfaisante à l'école.
6. L'adaptation au travail des sujets qui ont quitté l'école à la fin du traitement était sensiblement inférieure à leur adaptation scolaire antérieure.

Aus U.S.A., les rares études évaluatives ou comparatives en arrivent souvent à des souhaits ou à des conditions d'efficacité du traitement

en lecture (3) ou de validité des procédés évaluatifs (73).

Trois grandes associations prônant l'objectivité et la validité à outrance dans la recherche en éducation et en lecture, la National Society for the Study of Education, l'American Educational Research Association et l'International Reading Association, semblent représenter et la "philosophie" et "l'état" de la recherche évaluative qui nous préoccupe ici.

Mais là encore, les résultats sont divers, variés et parfois contradictoires et il y a très peu de "relance" sauf auprès de jeunes délinquants ou drop-outs pour montrer qu'on y trouve une forte proportion de "lecteurs-problèmes" (58).

Turner (70) fait part de gains substantiels obtenus par des élèves de 7e année ayant un Q.I. de 90 et plus et présentant un retard de deux ans ou plus. Le traitement consistait en un programme d'un semestre à leçons quotidiennes.

Witt (72) parle d'un gain faisant passer des élèves identiques à ceux observés par Turner d'un score de 5.1 années à un score de 6.3 années. Le traitement utilisait du matériel commercial et des jeux de vocabulaire fabriqués par le maître.

L'IRA publie chaque année au printemps un numéro du Reading Research Quarterly entièrement consacré à toute les recherches en lecture publiées au cours de l'année écoulée.

Celui de 1973, (vol. 8, no 3) fait quelques mentions ayant rapport à notre propos. Ainsi, Lane, Pollack et Sher (42) ont montré qu'en 7 mois de tutorat en décodage et en orthographe auprès d'enfants de 3e

et 4e années, huit adolescents de 8e et 9e années avaient réalisé eux-mêmes des gains de 19 mois en lecture-degré.

Shaver et Nuhn (63) ont fait une expérience similaire portant sur une année entière. Cette fois des pairs entraînés pendant deux semaines agissaient comme tuteurs. Non seulement les résultats furent favorables mais ils persistent après deux ans chez les élèves "tutorisés" de 7e et 10e années, mais non chez ceux de 4e année.

Le numéro spécial de 1974 (vol. 9, no 3) mentionne également quelques études mais, peu d'entre elles sont vraiment pertinentes à nos préoccupations, sinon par inférence, comme celle de Franco (25), qui a suivi une centaine d'élèves de 7e année au cours d'une session d'été durant six semaines. Tous ces élèves avaient été recommandés par les principaux et les conseillers de leur école respective et "filtrés" par des travailleurs sociaux. Chacun était considéré comme "normal" et pouvant être promu en 8e mais avec un retard académique global de plus d'une année.

L'accent fut mis sur la lecture-sujet en anglais, mathématiques, sciences et étude du milieu, et les élèves furent répartis en petits groupes de travail.

Les comparaisons pré et post-test en rendement académique montrèrent des gains significatifs à .01 pour chacune des variables testées. L'auteur parle d'une relance prochaine.

En Europe, hors la Grande-Bretagne, on ne trouve guère de recherche ou d'études de ce genre, du moins pas pour le niveau secondaire ou pour les degrés 6-7-8 comme tels. Deux auteurs font l'objet de fréquentes

mentions: Malmquist en Suède (51) et Zimmermann (74) en France.

Tous deux se préoccupent avant tout du premier cycle élémentaire et sur deux plans complémentaires: la prévention, pour Malmquist et Linbosch (45); Gelbert (26); et Piacere (60) et la valeur intrinsèque, pour Zimmermann (74). On peut synthétiser leurs conclusions et opinions en ces termes:

- la rééducation n'a pour résultat pratique que de faire prendre conscience à l'élève de son statut de déviant scolaire;
- la classe à pédagogie d'intégration et de créativité a de meilleures chances de réussir auprès d'un "élève-problème" que la classe "spéciale";
- sans prévention sérieuse au premier cycle élémentaire, les problèmes de lecture risquent de s'installer et de s'accroître au cours du deuxième cycle;
- il est utopique de vouloir que tous les élèves de 6e année lisent avec un score de 6.0 degré mais il y aurait possibilité de récupérer 80% des déficiences en lecture avant la fin du premier cycle élémentaire.

La solution semble être celle que préconise l'IRA depuis sa fondation: un programme intégré et structuré de lecture, de la maternelle à la 12e année d'étude.

Quant aux niveaux scolaires qui nous intéressent, la solution est possible, dit Carlsen (11) mais il faut "y mettre le prix", et porter une attention directe au problème. Quelque chose doit changer ou disparaître pour lui faire de la place. On doit y mettre de l'argent. Cela

ne peut pas se faire à coup de manuels, de textes ou avec l'achat d'une machine de 400 dollars. Cela demande une dépense constante en livres, plus grande que la plupart des écoles n'en consacrent actuellement. Cela demande une décision ferme de payer des professeurs pour qu'ils acquièrent la compétence professionnelle qu'ils déclarent eux-mêmes ne pas avoir dans ce domaine. N'est-il pas grand temps de faire carrément face au public avec ce qu'il faut pour produire les miracles de l'apprentissage?

Conclusion

A première vue, la littérature portant spécifiquement sur les effets de la récupération semble laisser peu d'espoir à ceux qui voudraient s'impliquer dans une telle tâche. Cependant, ce qu'il faut surtout mettre en évidence c'est le manque flagrant de recherches vraiment sérieuses, poussées, voire longitudinales.

Ce que les recherches inventoriées laissent clairement percevoir c'est évidemment l'importance de la prévention au cours du premier apprentissage en lecture au niveau élémentaire. Il semblerait que déjà aux niveaux de 6e, 7e et 8e années s'opère une sorte de cristallisation tant des habitudes que des attitudes et des tares.

Par ailleurs tout laisse croire qu'une pédagogie de la lecture réellement intégrée à toutes les facettes d'un curriculum post-élémentaire s'avère une stratégie plus rentable de récupération que l'organisation de classes spéciales ou cliniques.

BIBLIOGRAPHIE

1. AHRENDT, K. M., "An Analysis of the effects of an experimental reading program on the comprehension skills of potential school dropouts", Doctoral thesis, Teachers' College, Columbia University, 1969.
2. AUSTIN, Mary et al., The Torch Lighters, Harvard University Press, Cambridge, 1961.
3. BAMMAN, Henry A., Hogan, Ursula, et Greene, Charles E., Reading Instruction in the Secondary School, New York, David McKay, 1967.
4. BARBE, Walter B., "Junior and senior high school reading", dans Teaching Reading; Selected Materials, Walter B. Barbe (ed.), New York, Oxford University Press, 1965.
5. BETTS, Emmett A., Foundations of Reading Instruction, New York, American Book Co., 1946.
6. BOND, Guy L. et Bond, Eva, Developmental Reading in High School, New York, MacMillan, 1941.
7. BOND, Guy L., et Dykstra, R., "The Cooperative Research Program in First Grade Reading Instruction", Reading Research Quarterly, 1967, Vol. 4, pp. 5-142.
8. BOREL-MAISONNY, Suzanne, Perception et éducation, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.
9. BOURDIEU, Pierre et Passeron, Jean-Claude, La reproduction, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
10. BURT, Sir Cyril et Lewis, B., "Teaching backward readers", dans British Journal of Educational Psychology, 1946, Vol. 16, 116-132.
11. CARLSEN, Robert G., "How to improve the reading skills and habits of junior high school students", dans Teaching Reading: Selected Materials, Walter B. Barbe (ed.), New York, Oxford University Press, 1965.
12. CARROLL, H. C. M., "The remedial teaching of reading: an evaluation", dans Remedial Education, Vol. 7, No. 1, Feb. 1972.
13. CHASSAGNY, Claude, La rééducation du langage écrit, Paris, Editions Nérét, 1972.

14. COLLINS, J. E., The Effects of Remedial Education, London, Oliver and Boyd, 1961.
15. CONANT, James B., The American High School Today, New York, McGraw-Hill, 1959.
16. CURR, Wm. and Gourlay, N., "An experimental evaluation of remedial education", British Journal of Educational Psychology, No. 23, 1953, 45-55.
17. CUTTS, Warren G., "Does the teacher really matter?", The Reading Teacher, Vol. 28, No. 5, Feb. 1975, 449-452.
18. DAVE, R. H., "The identification and measurement of environment process variables that are related to educational achievement", Doctoral Thesis, Chicago, University of Chicago, 1963.
19. DAVIS, Frederick B., "The assessment of change", dans Teaching Reading in High School: Selected Articles, Robert Karlin (ed.), New York, The Bobbs Merrill Co. Inc., 1969.
20. DEUTSCH, Martin, "The disadvantaged child and the learning process", dans Education in Depressed Areas, Harry Passow (ed.), New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1963.
21. DEVINE, Thomas G., "About materials for teaching reading", dans What We Know about High School Reading, Buffalo, National Council for Teachers of English, 1969.
22. EARLY, Margaret J., "About successful reading programs", dans What We Know about High School Reading, Buffalo, National Council for Teachers of English, 1969.
23. ESTIENNE, Françoise, Lecture et dyslexie, Bruxelles, E.S.F., 1971.
24. FICHOT, Anne-Marie, L'enfant dyslexique, Toulouse, Privat, 1967.
25. FRANCO, E. J., "Operation upgrade", Journal of Reading, No. 16, Nov. 1972.
26. GELBERT, G., "Lecture et dyslexie", dans Rééducation orthophonique, no 24, Paris, 1966.
27. GILL, Lois et Spilka, Bernard, "Some nonintellectual correlates of academic achievement among Mexican-American secondary school students", Journal of Educational Psychology, 53, June 1962, 144-149.

28. GOODMAN, Kenneth S., "Reading: a psycholinguistic guessing game", dans Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, 1970.
29. GORDON, Edmund, "Characteristics of socially disadvantaged children", Review of Educational Research, XXXV, No. 5, Dec. 1965.
30. -----, "Counseling socially disadvantaged children", dans Mental Health and the Poor, Frank Liessman (ed.), New York, Free Press of Glencoe, 1964.
31. HANLON, Helen, "About materials for teaching reading", dans What we Know about High School Reading, Buffalo, National Council for Teachers of English, 1969.
32. HARDY, Madeleine, "Clinical follow-up study of disabled readers", Doctoral thesis, University of Toronto, 1968.
33. HARRIS, A. J., "Research on some aspects of comprehension: rate, flexibility, and study skills", Journal of Reading, 1968, 12, 205-210.
34. -----, How to Increase Reading Ability, New York, David McKay, 1970.
35. -----, Conférence mimeographiée, Congrès de International Reading Association, Denver, 1973.
36. HENRY, Sybil, "Children audiograms in relation to reading achievement", Journal of Genetic Psychology, Vol. 70-71, 1947.
37. JENSON, Arthur R., "Learning ability in retarded, average and gifted children", Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 9, April 1963, 123-140.
38. JOHN, Vera P., "The intellectual development of slum children: some preliminary findings", American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 33, Oct. 1963, 813-822.
39. KARLIN, Robert, Teaching Reading in High School, New York, Bobbs-Merrill, 1964.
40. -----, "About reading and the high school dropout", dans What we Know about High School Reading, Buffalo, National Council for Teachers of English, 1969.
41. KOHN, Melvin L., "Social class and the exercise of parental authority", American Sociological Review, Vol. 24, June 1959, 352-366.

42. LANE, P., Pollack, C., and N. Sher, "Remotivation of disruptive adolescents", Journal of Reading, No. 15, Feb. 1972.
43. LANGEVIN, Claude, "A la recherche d'une définition de la lecture", dans Rééducation orthophonique, no 39, Paris, 1968.
44. LESHAN, Lawrence L., "Time orientation and social class", Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 47, July 1952, 589-592.
45. LIMBOSCH, N., et al., La dyslexie à l'école primaire, Editions de l'Institut de Sociologie, Bruxelles, 1968.
46. LOBROT, Michel, Troubles de la langue écrite et remèdes, Paris, E.S.F., 1972.
47. MAAS, Henry S., "Some social class differences in the family system and group relations of pre- and early adolescents", Child Development, Vol. 22, June 1951, 145-152.
48. MADELEINE, Sister Mary, "The effectiveness of a multi-level reading program at the intermediate grade level", Doctoral thesis, University of Ottawa, 1959.
49. MALMQUIST, Eve, Factors Related to Reading Disabilities in First Grade of the Elementary School, Stockholm, Almquist et Wiksell, 1958.
50. -----, "Studies on reading disabilities in the elementary school", dans Forging Ahead in Reading, Allen J. Figural (ed.), Proceedings of the International Reading Association, Vol. 12, Part I, Newark, Delaware, 1967, 504-513.
51. -----, "Studies on reading disabilities in various countries", dans Reading Difficulties; Classroom and Clinic, Proceedings of the 1968 Annual Reading Institute, Temple University, Philadelphia, 1970.
52. -----, Les difficultés d'apprendre à lire, Traduction de A. Inizan, Paris, E.S.F., 1974.
53. MARQUARD, Richard L., "Reading levels - A second look", dans Elementary English, Vol. 50, No. 1, Jan. 1973.
54. MCGINNIS, Dorothy J., "The preparation and responsibility of secondary teachers in the field of reading", dans Reading Teacher, No. 15, Nov. 1961, 92-97.

55. McKEE, John P., et Leader, Florence B., "The relationship of socio-economic status and aggression to the competitive behavior of pre-school children", dans Child Development, Vol. 26, June 1955, 135-142.
56. MILNER, Esther, "A Study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction", dans Child Development, Vol. 22, June 1951, 95-112.
57. MUCCHIELLI, R. et Bourcier A., La dyslexie: maladie du siècle, Paris, E.S.F., 1968.
58. PENTY, Ruth C., "Remedial reading pays in junior high school", dans Education, No. 81, Feb. 1961, 277-280.
59. -----, "Reading ability and high school dropouts", dans Teaching Reading: Selected Materials, Walter B. Barbe (ed.), New York, Oxford University Press, 1965.
60. PIACERE, Andrée, "Essai de rééducation préventive au cours préparatoire", dans Rééducation orthophonique, no 24, Paris, 1966.
61. POSTMAN, Neil, "L'aspect politique de la lecture", dans La Revue C.P.F.P., Ministère de la main d'oeuvre et de l'immigration du Canada, vol. 1, no 2, Ottawa, 1973.
62. SCHUBERT, Delwyn G. et Torgerson, Theodore L., Improving Reading in the Elementary School, Dubuque, W. C. Brown Co., 1963.
63. SHAVER, J. P. et Nuhn, D., "The effectiveness of tutoring under-achievers in reading and writing", dans Journal of Educational Research, No. 65, Nov. 1971.
64. SHELDON, William D., "Identifying problem readers", dans Reading Difficulties: Classroom and Clinic, Proceedings of the 1968 Annual Reading Institute, Temple University, Philadelphia, 1970.
65. SMITH, Carl B., "Correcting reading problems in the classroom", dans Target Series, International Reading Association, Vol. IV, 1969.
66. SMITH, Helen K., "Junior high remedial learning", dans Reading Difficulties: Diagnosis, Correction and Remediation, International Reading Association, 1970.
67. SMITH, Nila Benton, Be a Better Reader Series, (Books I to VI), Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1960.

68. SWAN, Desmond, "A diagnostic approach to teaching reading to young adolescents", dans Remedial Education, Vol. 8, No. 3, 1973.
69. TAJAN, Albert et Volard, René, "Pourquoi des dyslexiques?", Paris, Petite bibliothèque, Payot, 1971.
70. TURNER, Carla S., "Remedial reading pays dividends in the junior high", dans English Journal, Vol. 48, mars 1959.
71. WHIPPLE, Gertrude, "Remedial programs in relation to basic programs in reading", dans Elementary School Journal, Vol. 44, May 1944, 525-535.
72. WITT, Frank, "Remedial reading in the junior high school: A practical report", dans Elementary English, Vol. 36, Jan. 1959.
73. WITTY, Paul et Brink W., "Remedial reading practices", dans Teaching Reading: Selected Materials, Walter B. Barte (ed.), New York, Oxford University Press, 1965.
74. ZIMMERMANN, Daniel, La rééducation: pourquoi faire?, Paris, E.S.F., 1973.

CHAPITRE DEUXIEME

LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

A- Le schéma d'enquête.

La revue de la littérature fournit passablement de matière à réflexion. Si la déficience de nombre d'élèves en lecture est un phénomène assez généralisé, il revient néanmoins à chaque système scolaire de procéder au diagnostic de sa propre situation afin de connaître la nature et l'étendue des problèmes qui font saillie, soit du côté de la clientèle, soit du côté des conditions pédagogiques qui caractérisent le milieu scolaire.

Il semble acquis, en Ontario comme un peu partout dans le monde, que l'élève ordinaire, qu'il témoigne d'un rendement scolaire fort, moyen ou faible, devrait avoir acquis, à la fin de son cours élémentaire (i.e. six années minimum de scolarité) une maîtrise en lecture qui lui permette d'utiliser cet outil avec indépendance.

Une telle hypothèse s'avère plausible si on considère d'abord la sorte de consensus qui se dégage de la masse des écrits sur le sujet et ensuite la sorte de "norme professionnelle" à laquelle semblent se référer, dans les faits, tant les enseignants de l'élémentaire que ceux du post-élémentaire. Bien plus, la plupart des programmes scolaires d'ici et d'ailleurs contribuent à fixer une démarcation assez nette entre l'apprentissage proprement-dit de la lecture (réservé à l'élémentaire) et le raffinement de cet outil de base au post-élémentaire confirmant ainsi un rôle d'enrichissement de cet acquis pour ce niveau d'études.

A ce premier constat, il faut en ajouter un second qui lui est corollaire, à savoir: tout élève affecté de déficiences majeures en lecture à la fin de son cours élémentaire témoigne, au dire de la plupart des maîtres et des parents, d'un urgent besoin de récupération ou d'enseignement correctif au cours de l'étape-charnière que constituent les degrés 6, 7 et 8. Si une telle opportunité ne lui est pas effectivement offerte à ce moment, il est fort risqué que son succès scolaire au niveau secondaire soit dangereusement hypothéqué, avec toutes les implications néfastes que peut recéler, pour l'individu, un tel état de chose.

En troisième lieu, il nous faut constater et bien établir au point de départ que l'apprentissage d'une technique comme la lecture, tout en étant régi par un certain nombre de lois qualifiées d'universelles apparaît aussi tributaire des caractéristiques qui affectent le milieu socio-culturel ambiant et plus particulièrement le milieu scolaire même. Il est donc raisonnable de déduire qu'il ne peut s'opérer de transfert facile et intégral d'instruments de diagnostic et de normes d'un milieu à un autre si ces derniers sont présumés significativement différents sous certains aspects majeurs. Or, la communauté franco-ontarienne et les écoles franco-ontariennes sont non seulement différentes de la communauté sociale et des écoles du Québec (et à fortiori de celles de la France) mais encore, ce milieu social ou scolaire franco-ontarien est passablement diversifié à l'intérieur même de la province.

Compte tenu de ces quelques constats liminaires, il était donc important pour les chercheurs d'établir, aux fins de l'inventaire en cause, un cadre strict et approprié de référence. La série de

propositions qui suit représente, en forme succincte, les coordonnées de la présente recherche et a servi d'assise au développement des instruments d'enquête, aux modalités d'inventaire et au traitement statistique des données recueillies:

1. Conformément à ce que révèle la littérature sur le sujet, il est possible de mesurer de façon objective le degré de maîtrise en lecture. Nul besoin, cependant, de vérifier à cet effet les innombrables facettes que peut recouvrir le phénomène. Parmi la variété de batteries de tests utilisées par les chercheurs les plus chevronnés en la matière, une constante semble prendre la vedette, soit la conjonction de deux mesures principales, soient: la mesure de la capacité en "décodage" et la mesure de la capacité en "compréhension".

Or, comme il fut déjà mentionné auparavant, il semble communément admis que des élèves des niveaux 6, 7 et 8e années devraient normalement "maîtriser" cet outil indispensable qu'est la lecture. Les tests objectifs de lecture furent administrés à ces niveaux en mai, fin de l'année scolaire. On peut donc considérer que tous les répondants inscrits dans l'échantillon remplissent la condition préalable d'avoir terminé un minimum de six années de scolarité durant lesquelles l'enseignement de la lecture était officiellement au programme, le niveau scolaire demeurant une variable discriminante à effet constant à l'intérieur des groupes d'élèves concernés.

Les tests furent construits à partir d'une liste éprouvée de 500 mots extraits d'un registre de 15,000 mots de vocabulaire sensés être en usage en tout milieu francophone normal et qu'un élève francophone est à

même de rencontrer, d'utiliser et de comprendre après "cinq" années d'apprentissage de sa langue maternelle. Donc, tous les élèves ayant acquis une maîtrise raisonnable en lecture devaient être à même de pouvoir décoder ces mots de façon appropriée et d'en comprendre le sens usuel.

Il fut prévu que le décodage devait s'effectuer à partir de l'audition des mots retenus aux fins du test et comporter une transcription graphique de telle sorte qu'une bonne transposition puisse être considérée comme un indice de la maîtrise des phonèmes en cause.

Quant à la compréhension, deux types d'évaluation furent prévus. En un premier temps, les répondants devaient démontrer leur capacité de compréhension par l'identification d'un mot contraire contenu dans une série de quatre mots proposés en parallèle à un mot-vedette. Cette série de cent items était présentée à la fois sur un écran (stimulus visuel) et énumérée vocalement (stimulus auditif). Dans un second test statistiquement équivalent au premier, les répondants se voyaient fournir, sous forme d'exercice écrit, une série de cent mots-vedettes accompagnés chacun d'une série parallèle de quatre mots dans lesquels il s'agissait d'identifier un contraire. Dans ce dernier cas donc, seul le stimulus visuel intervenait.

La comparaison éventuelle des scores obtenus au premier test de compréhension comportant deux stimuli avec les scores obtenus au second ne comportant qu'un stimulus visuel était susceptible de démontrer un écart illustrant l'impact possible du stimulus auditif isolé.

2. Les instruments de mesure utilisés pour mesurer le degré de maîtrise en lecture devaient permettre de qualifier le calibre des lecteurs évalués en les catégorisant selon leur capacité d'évoluer à un niveau d'indépendance en lecture, à un niveau instructionnel ou à un niveau de frustration.

Selon la littérature, il faut considérer comme indépendant en lecture l'élève qui évolue avec une aisance telle qu'il pourrait être dispensé de l'apprentissage propre à son niveau. Logiquement, il s'agit donc de l'élève qui lit "au-delà" du potentiel attendu à son niveau scolaire.

Au niveau instructionnel, la littérature place l'élève qui tire généralement profit d'un apprentissage en lecture à son niveau de scolarité. Pour lui, les exercices comportent un taux normal de difficulté qu'il réussit à vaincre, la plupart du temps, par référence aux directives d'apprentissage qui lui sont formulées par le maître ou les textes sur lesquels il travaille. Donc, logiquement il serait permis de dire qu'un élève d'une classe normale dont le rendement en lecture serait moyen par rapport à la moyenne de sa classe lit à un niveau instructionnel.

Enfin, en accord avec la littérature, un élève évoluera à un niveau de frustration en lecture (i.e. sera déclaré "déficient" en lecture) s'il rencontre des difficultés telles à son niveau qu'il profite peu de l'apprentissage courant et que ses résultats sont sensiblement inférieurs à la moyenne de rendement des élèves de son niveau.

3. Selon la littérature, la capacité en lecture est usuellement mesurée sous deux angles particuliers: le décodage et la compréhension.

Donc, idéalement, ne devraient être reconnus comme "déficients" en lecture que les répondants évoluant à un degré inférieur sous ces deux aspects respectifs et il devrait en être proportionnellement de même pour les deux autres niveaux supérieurs de rendement. Il faut cependant immédiatement noter que s'il est théoriquement vrai (comme le laisse entendre de nombreuses recherches particulières) que la maîtrise des phonèmes est une habileté pré-requise à une compréhension satisfaisante d'un texte de lecture, il serait logique, pour fins de classement des élèves, de n'appliquer la norme que pour le score obtenu en lecture-compréhension si, après vérification, il existe une relation étroite entre le rendement en phonèmes et le rendement en compréhension.

Bien plus, cette relation logique entre les deux phénomènes aura besoin d'être nuancée pour demeurer "réaliste". Ainsi, certaines relations particulières pourraient être qualifiées de "pertinentes" alors que d'autres, à cause de leur incongruité devraient être perçues comme "aberrantes". Ainsi, un élève qui obtiendrait un score élevé au test de phonèmes et afficherait un score faible ou moyen en compréhension serait dans une situation pertinente, logiquement parlant. Par contre, on se trouverait dans une situation dite "aberrante" si jamais un élève obtenait un score très élevé en compréhension et un score plutôt faible en phonèmes car, logiquement, un élève incapable de décoder les mots est en déficit d'une habileté technique pré-requise à la compréhension. Il est donc prévisible, si les tests utilisés sont valides et fiables, que peu ou pas de cas "aberrants" surviennent, et s'il en était un nombre relativement petit, ils pourraient probablement être attribués à des éléments

situationnels fortuits et rattachés aux effets d'un certain hasard.

4. Prenant bonne note des normes générales retrouvées en littérature et prenant aussi en due considération les conditions socio-culturelles et scolaires propres à l'Ontario et compte tenu de l'argumentation logique développée précédemment, l'équipe de chercheurs a jugé justifiable de formuler et d'appliquer au cours de l'enquête les normes suivantes:

a) Seront déclarés "lecteurs indépendants" les élèves obtenant un score en compréhension se situant à plus d'un écart-type supérieur à la moyenne provinciale des élèves du même niveau;

b) Seront déclarés "lecteurs instructionnels" les élèves obtenant un score en compréhension se situant entre plus un et moins un écart-type de la moyenne provinciale des élèves du même niveau;

c) Seront déclarés "lecteurs déficients" les élèves obtenant un score en compréhension se situant à plus d'un écart-type inférieur à la moyenne provinciale des élèves du même niveau.

5. Afin de pouvoir caractériser les lecteurs et expliquer leur rendement, un certain nombre de variables indépendantes ont été jugées utiles d'être indentifiées et mises en relation avec la variable dépendante. Les questions suivantes furent retenues aux fins de la présente enquête:

a) Dans quelle mesure le rendement des élèves en lecture-compréhension est-il influencé par les types de stimuli utilisés? Il est prévu que les répondants auront un meilleur rendement lorsque le test sera présenté "audio-visuellement" que lorsque le stimulus ne sera que "visuel".

b) Le rendement en lecture varie-t-il selon les régions? Le rendement des élèves devrait être significativement différent suivant

qu'ils appartiennent à un arrondissement urbain ou rural. On peut s'attendre de plus à un meilleur rendement en lecture là où la concentration sociale de francophones est plus élevée.

c) Existe-t-il une relation entre l'âge des élèves et leur statut en lecture? Il est prévu que, compte tenu du niveau scolaire en cause, les élèves plus âgés afficheront probablement un rendement inférieur en lecture par rapport aux plus jeunes.

d) Existe-t-il une relation entre le sexe des élèves et leur rendement en lecture? Il est à prévoir, selon la littérature, que proportionnellement plus de garçons que de filles démontreront des scores inférieurs en lecture.

e) Existe-t-il une relation entre certaines caractéristiques du milieu familial et le rendement des élèves en lecture? Il est prévisible que les élèves déficients en lecture se retrouveront surtout dans des familles de niveau socio-économique inférieur. De même, plus le foyer s'avérera culturellement pauvre plus l'élève sera susceptible d'être handicapé en lecture.

Certaines variables chercheront à identifier et à décrire l'ambiance pédagogique des classes où l'on retrouve des élèves déficients en lecture. Les éléments descriptifs suivants ont été retenus comme possiblement significatifs:

- f) Le sexe et l'âge des enseignants;
- g) Les qualifications officielles des maîtres;
- h) Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement;
- i) La plus ou moins grande disponibilité de matériel didactique

adéquat en français;

j) La proportion du temps consacré par les enseignants à l'enseignement proprement-dit de la lecture dans leur classe.

k) Il est aussi assumé que les enseignants eux-mêmes sont à même de porter un jugement diagnostique valable sur la situation de l'enseignement de la lecture dans leur classe ou école. La confection d'une grille des verdicts des maîtres devrait permettre de pondérer l'importance relative des diverses lacunes énoncées.

l) Il sera utile de vérifier dans quelle mesure le jugement des enseignants sur le calibre réel de leurs étudiants est concordant avec le verdict des tests éprouvés auxquels les élèves auront été soumis. Les maîtres sont-ils aptes à déceler par eux-mêmes le calibre de lecture de leurs élèves?

m) De même, il s'avérera utile de résumer en un tout cohérent les quelques suggestions que pourront offrir les enseignants en exercice en ce qui touche l'amélioration de la situation qui prévaut à leur niveau et dans leur classe.

B- Description de l'échantillon.

Le point de référence majeur dans la présente entreprise de recherche était définitivement le niveau scolaire. La population qui justifiait la préoccupation énoncée dans le mandat de recherche était celle des élèves de 6e, 7e et 8e années des écoles francophones de l'Ontario. Grâce aux statistiques pertinentes mises à la disposition de l'équipe par le secrétariat de l'Association des Enseignants

SCHEMA D'ENQUETE

I. Echantillon provincial des élèves francophones de 6e, 7e et 8e années

II. Evaluation du rendement en lecture:

- Test "A" (compréhension x stimulus A-V*)
- Test "B" (compréhension x stimulus visuel**) ———
- Test "C" (décodage: saisie des phonèmes)

NIVEAU D'INDEPENDANCE

NIVEAU INSTRUCTIONNEL

NIVEAU DE FRUSTRATION

Test "A" vs Test "C"

Effet de (V)

sur compréhension

III. Facteurs à valeur descriptive et/ou explicative:

- Les élèves: Age - Sexe - niveau scolaire.
- Les maîtres: Variables personnelles - variables professionnelles - perceptions didactiques.
- Le milieu: Régional:

Urbain - rural	- Familial:	Socio-économique
Selon densité ethnique		Culturel

* A-V réfère à un test présenté en conjuguant des stimuli audio visuel.

** V réfère à un test présenté avec le seul stimulus écrit, donc visuel.

franco-ontariens (AEFO) on a pu dénombrer 1001 classes de ces niveaux regroupant dans leur enceinte toute la population des étudiants concernés. Toutes ces classes pouvaient être localisées aussi en fonction de dix huit (18) régions scolaires recouvrant tout le territoire ontarien desservi par des écoles françaises.

Le Tableau II illustre la répartition des classes françaises de sixième, septième et huitième années de l'Ontario en regard de la région scolaire auxquelles elles appartiennent et du nombre d'écoles qui les regroupe, c'est-à-dire, la population totale de classes de laquelle pouvait être extrait un échantillon valable.

Le Tableau III représente l'échantillonnage de classes, selon les niveaux, confectionné à partir de la population pertinente. Il fut jugé valide, compte tenu de la grandeur de la population de classes, de déterminer un taux d'environ 10% pour établir la proportion représentative de classes qui seraient soumises à l'enquête. Sur 1001 classes disponibles 113 furent choisies au hasard (soit 11.4%) en tentant de respecter, autant que faire se peut, les normes usuelles de représentativité tant par niveau que par région. Certaines accommodations partielles ont dû être acceptées lors des contacts avec les écoles en question. Par exemple, certaines classes comportaient des groupes mixtes d'élèves de 5e et 6e années. Evidemment, seuls les élèves de 6e furent alors retenus pour les fins de l'enquête, mais afin de pouvoir compter un nombre représentatif d'élèves dans la région en cause il fallut augmenter le nombre de classes au delà du pourcentage proportionnel prévu. Dans d'autres cas, la présence de classes "spéciales" de récupération en lecture ne laissait le choix que

TABLEAU II

Description de la population des classes selon les niveaux de 6e, 7e et 8e années et les unités scolaires régionales.

REGION	6e	7e	8e	TOTAL DES CLASSES PAR REGION	TOTAL DES ECOLLES PAR REGION
Baie Georgienne	4	3	3	10	3
Carleton	23	24	23	70	19
Cochrane-Iroquois Falls	10	8	11	29	9
Hearst	8	8	8	24	7
Kapuskasing	15	16	15	46	13
Kirkland Lake	6	4	5	15	5
Nipissing	25	25	23	73	21
Ottawa	50	46	44	140	37
Prescott-Russell	38	36	36	110	32
Rive Nord	9	9	8	26	6
Stormont, Dundas & Glengarry	29	17	17	63	28
Sudbury	66	64	53	183	49
Timiskaming	8	8	9	25	6
Timmins	15	14	15	44	14
Toronto	14	10	11	35	15
Welland	11	4	4	19	8
Windsor	19	17	18	54	20
Centres isolés	12	10	13	35	16
TOTAUX	362 classes	323 classes	316 classes	1001 classes	308 écoles

TABLEAU III

Echantillon provincial des 6e, 7e et 8e années françaises
selon la région scolaire.

REGION	6e	7e	8e	TOTAL DES CLASSES PAR REGION
01	2	2	2	6
02	2	2	2	6
03	1	1	2	4
04	1	1	1	3
05	1	1	1	3
06	2	2	1	5
07	2	2	2	6
08	6	6	5	17
09	3	3	4	10
10	1	1	1	3
11	3	4	0	7
12	7	6	5	18
13	1	1	1	3
14	1	1	1	3
15	1	1	1	3
16	1	1	1	3
17	4	3	3	10
18	1	1	1	3
TOTAUX	40 cl.	39 cl.	34 cl.	113 cl.
	11.5%	12%	10.7%	11.4%

d'un certain nombre de classes qualifiées de régulières. Avoir tenu à inclure de telles classes spéciales aurait perturbé l'interprétation de la situation normale laquelle, seule, était sujette à l'inventaire.

Il faut noter, au passage, que la représentativité du nombre de classes par rapport aux régions scolaires est moins pertinente que la représentativité totale du nombre de classes par niveau puisque la qualification régionale retenue dans l'interprétation sera d'une autre nature que proprement scolaire.

Le Tableau IV décrit l'échantillon provincial réel de classes qui fut rejoint par l'enquête. La variation entre les données de ce tableau et celles du Tableau III s'explique par le fait d'accommodements aux circonstances. En effets, dans quelques cas certaines classes n'étaient pas disponibles pour la session de tests lors du passage de l'équipe; ailleurs, une classe de niveau différent que celui prévu était offerte spontanément par la direction de l'école pour compenser la non-disponibilité de l'autre.

Des circonstances indépendantes de la volonté des chercheurs ont empêché l'analyse de la situation dans une région de la province. Il fallut donc se résoudre dans ce cas à soustraire 18 classes de l'ensemble de l'échantillon.

TABLEAU IV

Description de l'échantillon provincial rejoint aux fins de l'enquête,
par niveau et par région.

REGION	6e	7e	8e	TOTAL DES CLASSES PAR REGION	TOTAL DES ECOLES PAR REGION
01	1 (-1)	1 (-1)	1 (-1)	3 (-3)	1
02	2	2	2	6	5
03	1	1	2	4	2
04	1	1	1	3	1
05	1	0 (-1)	1	2 (-1)	2
06	2	2	1	5	2
07	2	2	2	6	4
08	5 (-1)	5 (-1)	4 (-1)	14 (-3)	10
09	3	3	4	10	7
10	1	0	2	3	3
11	3	4	0	7	7
12	- (-7)	- (-6)	- (-5)	- (-18)	-
13	1	1	1	3	2
14	1	1	1	3	3
15	1	1	1	3	3
16	1	1	1	3	2
17	4	3	2 (-1)	9 (-1)	5
18	0 (-1)	0 (-1)	0 (-1)	0 (-3)	0
TOTAUX	30/296 ⁽⁻¹⁰⁾	28/259 ⁽⁻¹⁰⁾	26/263 ⁽⁻⁹⁾	84/818 ⁽⁻²⁹⁾	59/259
	10%	10.8%	9.9%	10.3%	22%

C- Rationnel des instruments de mesure.

La poursuite des objectifs de recherche exigeait l'utilisation de tests pertinents, susceptibles de nous fournir les données les plus aptes à décrire la situation circonscrite par le mandat.

Les tests se devaient de pouvoir diagnostiquer la fréquence ou, si l'on veut, le caractère épidémiologique des troubles de lecture chez les élèves des niveaux 6-7-8 dans les écoles francophones d'Ontario.

La revue de la littérature a permis de dresser une liste des aspects de la lecture qu'on a l'habitude de diagnostiquer dans l'évaluation des performances en lecture d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

La multiplicité de ces aspects est telle qu'aucun test ne peut prétendre les couvrir tous. Cela n'était d'ailleurs pas nécessaire. En effet, il eût été superflu de mesurer certains aspects de la lecture que leur définition même identifie comme secondaires ou corollaires d'autres aspects, plus importants, parce que plus intimement reliés à la nature, voire à l'acte même de lecture, aux niveaux scolaires qui nous intéressent.

En 6e, 7e et 8e années, en effet, il ne s'agit plus d'apprendre à lire, mais de lire pour apprendre. La lecture doit être devenue, et ce depuis la fin de la 3e année, un outil intégré d'acquisition d'une formation à partir d'un décodage interprétatif contrôlé du langage écrit.

En second lieu, à force d'avoir observé la langue écrite en la lisant, l'élève de ces niveaux scolaires doit avoir généralisé les rapports lettres-sons de sa langue et pouvoir en manifester la saisie sur le plan inverse de la combinatoire sons-lettres.

De plus, le développement cognitif aidant, l'apprentissage de la langue a dû favoriser chez l'élève de ces niveaux scolaires la compréhension des divers aspects de la sémantique des mots de sa langue, de quelque nature grammaticale qu'ils soient.

Enfin, ce mécanisme de décodage interprétatif doit être assez maîtrisé que l'élève puisse l'utiliser à une vitesse, variable selon l'intensité de l'information, sans doute, mais toujours fonctionnellement rentable.

C'est là, selon la littérature le problème numéro un de la performance en lecture-sujet: la vitesse du décodage doit être suffisamment "agressive" pour garder l'information "chaude" et la compréhension sans faille ni erreur.

Que mesurer, alors et comment chez les élèves de 6e-7e-8e années, disséminés à travers l'Ontario, en toute validité et pertinence, mais aussi avec économie de temps, de personnes et d'argent?

Car ce n'était pas le lieu, ni l'heure, d'y aller d'un test individuel exhaustif, ni de demander à chaque conseil scolaire de nous fournir les données nécessaires à notre étude, ni non plus d'utiliser un test "commercial" ne couvrant pas tous les aspects essentiels de l'acte de lecture.

Effectivement, il ne s'est trouvé aucun test pertinent à cette enquête, pour la simple raison qu'aucun test, à notre connaissance, n'a été standardisé pour ces niveaux scolaires en Ontario francophone, dans les domaines de lecture qui nous intéressent. On a donc opté pour une batterie de tests susceptibles de circonscrire les phénomènes relatifs

aux objectifs de l'enquête avec le maximum de pertinence.

Un exemple nous venait de nombreux tests américains, pour pallier le problème de l'évaluation du décodage brut par une mesure collective. La combinatoire sons-lettres sur le plan purement morphologique étant la contre-partie - et l'origine - de la combinatoire lettres-sons, il suffit de mesurer la performance des élèves dans la première pour avoir une bonne idée de leur compétence de fond dans la seconde.

Ce principe a donné naissance au test intitulé "phonèmes", qui se présente sous une forme toute simple, celle de mots "à trous". A partir de mots choisis selon la technique de "difficulté comparée" nous avons établi des séries de questions à poser aux élèves quant à la combinatoire de sons-voyelles et à celle des sons-consonnes en français. Chaque "trou" dans un mot représente une lettre manquante, mais qu'il y ait un, deux, trois ou même quatre trous, ils ne représentent qu'un son ou phonème du mot prononcé à haute voix, deux fois, par l'animateur de la séance d'évaluation.

La combinatoire sons-lettres n'est utilisée ici que sur le plan morphologique. Il n'y a donc pas de "pièges" quant au féminin, au pluriel, au temps ou aux personnes du verbe...

D'un autre côté, les mots à compléter sont volontairement compliqués, pour la plupart du moins, au niveau du sens hors-contexte. Cela, pour que l'attention de l'élève soit toute portée sur le rapport son-lettre(s), indépendamment du sens du mot. En effet, la graphie globale du mot ne peut être utilisée ici, puisque c'est le processus analytique auditivo-visuel qui est sollicité par la démarche du test. Il ne s'agit

pas d'une dictée traditionnelle, mais d'une activité de recodage consécutif à un décodage analytique dirigé par le stimulus visuel du trou à combler dans le mot écrit. Tout ce dont l'élève dispose, à ce moment là s'il n'a pas l'image globale du mot pour résoudre le problème, est son bagage "à long terme" des correspondances morphologiques brutes son-lettre(s) de la langue, v.g. le son "k", en deux lettres, au début d'un mot, s'écrit "ch" ou bien "qu" parce que si je voyais "ch" ou bien "qu" je prononcerais "k" dans ce mot-là.

Le test phonèmes se termine par une question demandant à l'élève de fournir deux mots rimant avec chacun des quatre mots proposés.

Cette activité, pour simple qu'elle paraisse, nous donne une idée de l'extension du processus analytique, l'élève se donnant lui-même le stimulus auditif (interne) de la recherche de deux mots à graphie terminale représentant le(s) même(s) son(s).

Le test phonèmes vérifie donc bien le rapport performance-compétence en décodage, activité première en lecture, moteur de l'acte lexique achevé.

Les résultats d'un élève à ce test devraient, en principe, se vérifier et être confirmés par toute mesure informelle ou même formelle des habiletés de décodage brut, i.e. morphologique hors contexte, de cet élève. Comme nous le verrons ci-après, nous avons pu obtenir une appréciation de ce genre pour chacun des élèves de notre échantillon, et nous servir de cette comparaison dans l'interprétation de nos données.

Mais le décodage brut n'est pas le seul élément à mesurer, nous l'avons vu, en lecture fonctionnelle, ce décodage doit être interprétatif

et donc tenir compte des rapports signifiants-signifiés des mots à lire. En d'autres termes, le décodage doit amener et éveiller au sens premier du mot, en contexte ou pas.

Le dictionnaire, ou catalogue, des mots d'une langue existe avant tout pour le sens des mots et secondairement pour leur forme écrite. Car ils ont leur source dans la tradition orale de "dénommer" les choses.

Le contexte amène un second niveau d'examen du rapport signifiant-signifié. Il faut comprendre le contexte pour comprendre certains mots et, inversement, la poly-sémantique des mots aide à comprendre les contextes divers où ils sont utilisables.

En langage oral, cela semble aller de soi puisque la situation est souvent elle-même le contexte de référence des mots employés. En langage écrit, la compréhension doit s'accompagner d'interprétation contextuelle. C'est là une difficulté, inhérente à l'acte lexique, mais que l'enseignement doit pallier en cherchant à faire acquérir par le lecteur des mécanismes fonctionnels d'interprétation contextuelle, mécanismes qui impliquent des attitudes face à la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral et des connaissances intégrées des rapports significants-signifiés primaires et contextuels.

Fort heureusement la compréhension en lecture a un avantage sur la compréhension en langage oral: "l'écrit reste", comme dit le proverbe populaire. Le lecteur peut donc, à sa guise, scruter le mot jusqu'à ce qu'il puisse, sans erreur, en saisir le sens. Selon son habileté à opérer cette traduction, cette interprétation, le lecteur lira plus ou moins vite et bien. Cette double performance tient donc, essentiellement, au

niveau de connaissance dont dispose le lecteur, devant un mot, une phrase, un texte, des rapports signifiants-signifiés premiers et contextuels.

La quasi-totalité des tests de compréhension en lecture présentent à l'élève des contextes homogènes (un texte ou un paragraphe) ou des contextes hétérogènes (plusieurs textes, paragraphes ou phrases) et des questions "de compréhension" à répondre à l'aide du texte ou sans recours au texte écrit, donc de mémoire.

Dans ce dernier cas, il est assez difficile, dans l'analyse des résultats, de dissocier mémoire et compréhension du texte. De plus dans tous les cas, la compréhension du texte dépend souvent de la compréhension des questions visant à évaluer la compréhension du texte!

Ce vice interne à toute mesure en lecture est difficile à éviter si l'on tient à mesurer la lecture comme produit final d'un apprentissage intégré.

Ici encore en effet, la multiplicité des formes littéraires et des sujets à traiter par écrit nous amène devant une liste quasi interminable d'habiletés, de techniques, de niveaux de compréhension, allant par exemple du simple jugement à l'inférence, de l'idée principale à l'intention et aux préjugés de l'auteur, etc. La littérature pédagogique là-dessus est intarissable.

La solution la plus honnête est alors de ne pas considérer l'habileté à appliquer sur un texte, certaines techniques de décodage interprétatif, mais plutôt cette habileté foncière, à interpréter, à donner du sens, à saisir le sens des mots dans des situations où la compréhension du sens premier est constamment sollicitée, en dehors de toute signification

contextuelle, où la compréhension déborde la somme du sens de chacun des mots.

Cette décision s'appuie sur un postulat psycho-linguistique à savoir que si, pour lire il faut comprendre, pour comprendre il faut d'abord savoir le sens premier des mots entendus ou lus et savoir le vérifier dans chaque contexte où on les retrouve.

L'habileté fondamentale à mesurer dans le cadre des objectifs de notre recherche, était donc à relier de très près à cette connaissance intégrée, chez l'élève francophone des classes 6-7-8 d'Ontario, des rapports signifiants-signifiés primaires.

Mais quels signifiants choisir et quelle connaissance de leur valeur sémantique solliciter par une mesure évaluative pertinente?

Nous avons opté pour des mots que des élèves franco-canadiens de 12 ans devraient posséder dans leur langage actif, ordonné à l'expression orale comme à l'expression écrite, en pleine connaissance de forme et de sens, primaire et autres. Ce registre de vocabulaire a paru en 1974 dans le dictionnaire Demande à Isabelle par R. Préfontaine¹.

Pour les fins de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous avons déterminé 500 mots, de natures grammaticales diverses: noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions. Nous avons cependant choisi des mots susceptibles d'entrer, dans une proportion assez égale, dans l'une des catégories suivantes: synonymes, antonymes, mots à associer,

¹ Robert R. Préfontaine, Demande à Isabelle, Dictionnaire du vocabulaire actif, Le Sablier Inc., Boucherville Québec, Canada, 1974. 395 p.

mots sans rapport aucun.

Nous les avons ensuite redistribués en "questions" comportant chacune un mot-vedette et trois ou quatre correspondants dont un et un seul est l'antonyme du mot-vedette, selon l'acceptation du dictionnaire Demande à Isabelle. Les deux ou trois autres mots sont des leurres, soit parce que l'un d'eux est le synonyme, un autre un mot à associer, un autre d'une nature grammaticale différente. Mais pourquoi l'antonymie au lieu de la synonymie ou de l'association? Pour plusieurs raisons qui tiennent à la nature même de ces aspects sémantiques des mots.

Tout d'abord, la synonymie n'est pas toujours universellement reconnue et même des dictionnaires différents donnent souvent des synonymes différents. L'association d'idées, sauf dans des expressions reconnues, est tout aussi subjective et donc difficile à évaluer objectivement. De plus, synonymie et association sont souvent affaire de contexte.

Par contre, l'antonymie est plus universellement recevable, parce qu'elle part du sens premier du mot. Elle implique même un jugement critique allant au-delà, tout en les utilisant comme éléments et critères, de la synonymie, de la définition, du sens premier et des valences associatives du mot.

L'antonyme est d'ailleurs utilisé dans de nombreux tests de compréhension, d'intelligence, de raisonnement logique, dans toutes les langues.

Cette habileté psycho-linguistique nous a donc semblé des plus pertinentes à la poursuite de nos objectifs de recherche, par son

universalité et par son niveau d'activité mentale sur les rapports signifiants-signifiés primaires.

Il restait un problème à résoudre: celui de la détermination des déficiences en ce domaine chez des élèves des degrés 6-7-8. Comme il n'existe pas, de standards de performance, il fallait créer des situations d'évaluation nous permettant de définir le normal et les niveaux de déficience "instructionnelle" et de frustration dont nous avons parlé précédemment.

Cela est une question de standardisation du test, il va sans dire, mais aussi, sinon avant tout, de pertinence et de validité des processus sollicités par l'instrument de mesure.

Aussi, avant d'évaluer et en vue de mieux évaluer la performance en antonymie de nos élèves, avons-nous pensé devoir évaluer leur compétence.

Celle-ci ne pouvait être rejointe qu'en sollicitant chez l'élève la manifestation de cette habileté en situation de langage oral, source première de l'intensité des rapports signifiants-signifiés, intensité variable d'une personne à l'autre.

Mais pour pallier les oublis inévitables à l'écoute en situation d'évaluation de groupe, et pour donner au stimulus auditif plus de force par un complément visuel, chaque question (un mot clef puis trois ou quatre leurres) devait être présentée sur une diapositive projetée sur un écran en même temps que l'examineur lisait la question.

L'élève n'avait alors qu'à indiquer sur sa feuille-réponse dans quelle colonne, A, B, C ou D se trouvait l'antonyme du mot-clef.

Cette mesure visait à évaluer la compétence de l'élève, son niveau potentiel de décodage interprétatif et de saisie de l'antonymie primaire, à une vitesse régulière et dans un temps-limité, imposés par la présentation des diapositives synchronisée avec leur lecture enregistrée sur une cassette spécialement programmée.

Ce niveau potentiel pouvait aussi bien être calculé pour chaque élève que pour tout groupe de notre échantillon, et servir ainsi à toute combinaison mécanographique pour des fins d'analyse et d'interprétation.

La performance en antonymie fut ensuite évaluée à partir d'un test construit de la même façon quant aux questions mais présenté différemment à l'élève. La situation lui demandait maintenant de n'utiliser que ses propres mécanismes et habiletés de décodage interprétatif orienté vers la recherche de l'antonyme de chaque mot-clef présenté.

Ici donc, l'élève lisait les questions une à une et y répondait en encerclant le "mot contraire" du mot-clef de chaque question.

L'élève avait 25 minutes pour répondre à cette deuxième forme du test des mots contraires.

Donc, pour les fins de cueillette et d'analyse des données, nous pouvons distinguer dans notre batterie de tests les points importants suivants:

- a) Le Test A (mots contraires avec stimulus audio-visuel) nous permet d'évaluer la compétence de l'élève en compréhension.
- b) Le Test B (mots contraires avec stimulus uniquement visuel) dont les résultats peuvent être mis en relation avec le rendement au Test A permet d'isoler l'influence de l'écoute sur le

rendement en lecture compréhension.

- c) Le Test C (phonèmes) nous aide à déterminer la capacité de chaque élève à faire preuve de sa connaissance des rapports son-lettre(s) de la langue française donc de sa capacité en décodage: sons, voyelles et consonnes simples à une et plusieurs lettres, paires de sons voyelles et consonnes à deux, trois et quatre lettres, triolets et quatruplets de sons consonnes à trois et quatre lettres.

CHAPITRE TROISIEME

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

La revue de la littérature sur le phénomène de l'apprentissage de la lecture et de ses aléas a projeté une certaine lumière sur la situation qui nous préoccupe en milieu franco-ontarien et nous a permis de mieux cerner le problème, d'en définir la variable dépendante (le rendement en lecture) et certaines variables indépendantes ou circonstancielles susceptibles de qualifier la situation prévalente, permettant d'en tirer certains éléments indicatifs.

La somme des données recueillies constitue une masse imposante, fort onéreuse à traiter tant au point de vue programmation que de celui du processus d'interprétation statistique. Les auteurs du rapport, compte tenu des contraintes dans lesquelles ils durent oeuvrer et des échéances à rencontrer, n'ont nullement la prétention d'avoir épuisé la richesse et le potentiel explicatif des éléments quantitatifs et qualitatifs que les données pouvaient recéler. Certains commentaires ont dû être délibérément condensés; d'autres ont été délibérément exclus du présent rapport et pourront être reconsidérés dans des essais ultérieurs.

Dans les pages qui suivent, l'analyse suivra de près les énoncés d'hypothèses et les questions formulées au chapitre précédent. Afin de faciliter une référence plus précise au lecteur, chaque thème hypothétique sera reformulé et mis en évidence.

Il est utile de rappeler, au point de départ de ce chapitre, que la variable niveau scolaire (6e, 7e, 8e année) demeurera une distinction

essentielle et, à ce titre, sera affichée comme une constante discriminative tout au long de l'analyse et de l'interprétation statistique.

I. Le rendement en lecture, aux niveaux de 6e, 7e et 8e années, à l'envergure provinciale.

Trois instruments, aux qualités statistiques dûment vérifiées, ont été élaborés et administrés aux 2,093 candidats constituant l'échantillon effectif de répondants qui ont dûment accompli toutes les étapes de la recherche, soient: 764 en 6e, 696 en 7e et 633 en 8e année.

Il faut se rappeler que le Test A est un test visant à mesurer la capacité en compréhension et qu'il fut présenté en utilisant un processus combiné d'audio et de visuel. Par ailleurs, le Test B mesurait, lui aussi, l'acquis en capacité de compréhension mais ne comportait, dans sa présentation, que l'usage d'un stimulus visuel. Enfin, le Test C est un instrument dont l'objectif était de mesurer le degré de maîtrise des phonèmes usuels et par tant, la capacité en décodage structural des mots et des sons.

La Figure 1 donne un aperçu du rendement comparatif des répondants, en fonction du niveau, selon les scores obtenus au Test A (compréhension avec stimuli audio et visuel).

Les 764 répondants de 6e année (échantillon provincial) obtiennent une moyenne de 64.72 et le sigma est de 12.78. En 7e année, 696 élèves obtiennent une moyenne de 67.44 affectée d'un écart-type de 14.47 tandis qu'en 8e année, les 633 candidats soumis au test obtiennent une moyenne de 72.43 avec un sigma de 11.31.

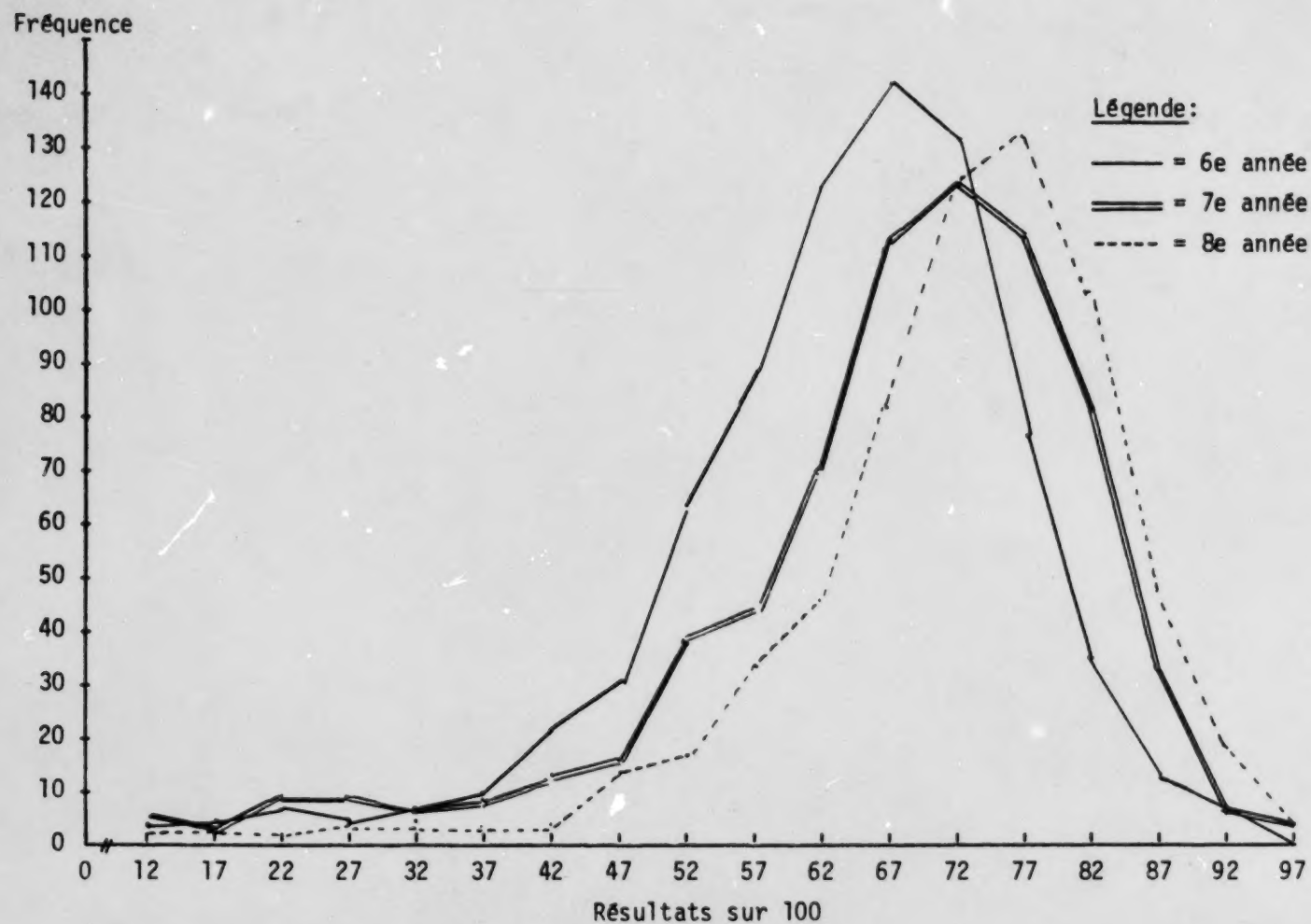


Figure 1.- Rendement comparatif des répondants au Test A (lecture-compréhension "AV") selon le niveau scolaire.

Le profil de rendement des répondants de chacun des degrés scolaires en cause démontre une tendance à la dissymétrie négative confirmant, de toute évidence, un indice de difficulté du test qui laissait un tant soit peu à désirer. Le phénomène ne s'avère pourtant pas du tout surprenant si l'on s'arrête au fait que la tâche des élèves avait délibérément été facilitée par l'usage de deux stimuli en cours d'administration de l'épreuve. De plus, il faut se rappeler que les auteurs du Test A ont volontairement sélectionné un répertoire de vocabulaire dont le calibre fut reconnu "maîtrisable" à un palier inférieur au niveau de 6e année en milieu francophone normal. D'où l'indice évident, mais non préjudiciable, de facilité du Test A.

En passant, on peut se demander s'il existe une différence significative entre la moyenne provinciale obtenue à chacun des niveaux en ce qui touche le Test A. Suite à un traitement d'analyse de variance, on put constater que la moyenne provinciale de la 6e année est significativement différente de celle de la 7e année ($F = 14.52$, sign. pour $P < .05$, valeur critique = 3.84) et que la moyenne provinciale de la 7e année est significativement différente de celle de la 8e année ($F = 48.32$ pour $P < .05$, valeur critique = 3.84). C'est dire que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus la maturation et/ou l'apprentissage contribue à améliorer le rendement en lecture. Si un tel constat frise l'évidence déjà soupçonnée, il peut aussi être interprété comme un indice non-équivoque de la validité et de la fiabilité du test mis à l'épreuve.

La Figure 2 met en évidence le rendement des élèves au Test B (compréhension avec stimulus uniquement visuel). Les étudiants de 6e

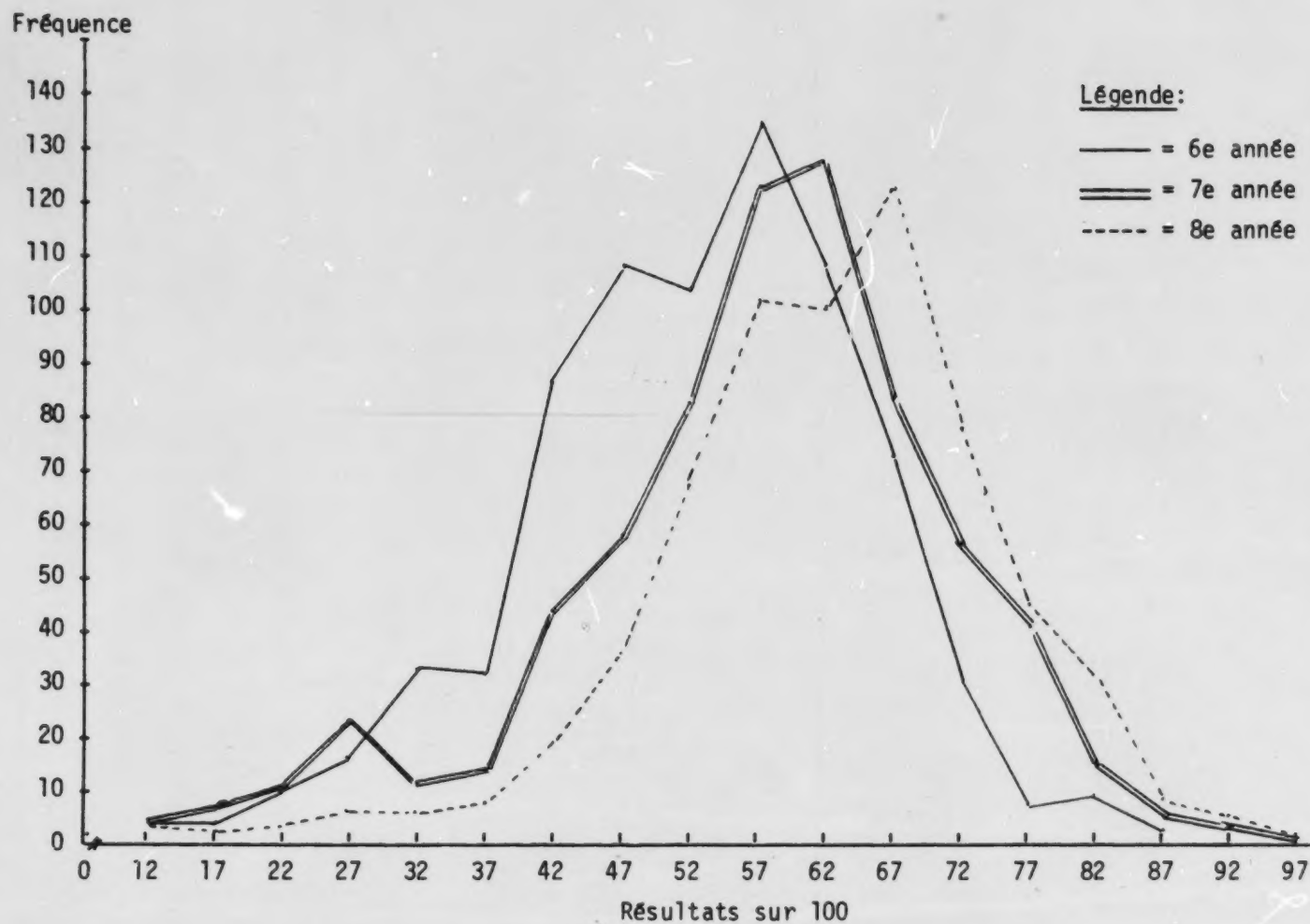


Figure 2.- Rendement comparatif des répondants au Test B (lecture-compréhension "V") selon le niveau scolaire.

année, à l'envergure provinciale, obtiennent une moyenne de 52.66 ($\sigma = 12.44$), ceux de 7e, une moyenne de 57.09 ($\sigma = 13.57$) et ceux de 8e année atteignent un score moyen de 62.41 ($\sigma = 11.60$).

Le polygone de fréquences de la Figure 2 est d'une quasi parfaite symétrie. Ce fait démontre un indice plus adéquat de difficulté générale du test tout en laissant percevoir l'influence évidente de la différence de niveau comme c'était aussi le cas dans le Test A. Le calcul Anova dans le cas du Test B confirme l'existence de différences significatives entre les résultats de la 6e et de la 7e ($F = 42.29$ pour $P < .05$, valeur critique de 3.84) et entre la moyenne provinciale de 7e et celle de 8e année ($F = 58.36$ pour $P < .05$).

La Figure 3, comme il fallait s'y attendre, permet de constater un degré de facilité beaucoup plus marqué quant à la teneur du Test C (phonèmes) si on s'attarde à considérer la dissymétrie négative des profils des trois groupes en cause.

La justification d'un tel état de choses fait appel à une logique très simple confirmée tant par la littérature que par l'expérience pédagogique courante. En effet, le Test C mesure le degré de maîtrise des phonèmes, ou l'habileté en décodage structural des mots. Il s'agit donc du degré de maîtrise d'une technique de base pré-requise à celle de la compréhension, laquelle exige, en plus, la mise en exercice d'habiletés mentales plus complexes. Il est donc tout-à-fait normal que les contingents d'élèves constituant l'échantillon aient obtenu une distribution des scores pratiquement normale en compréhension (cf. résultats au Test B) et qu'ils démontrent une capacité générale plus accentuée lorsqu'il s'agit

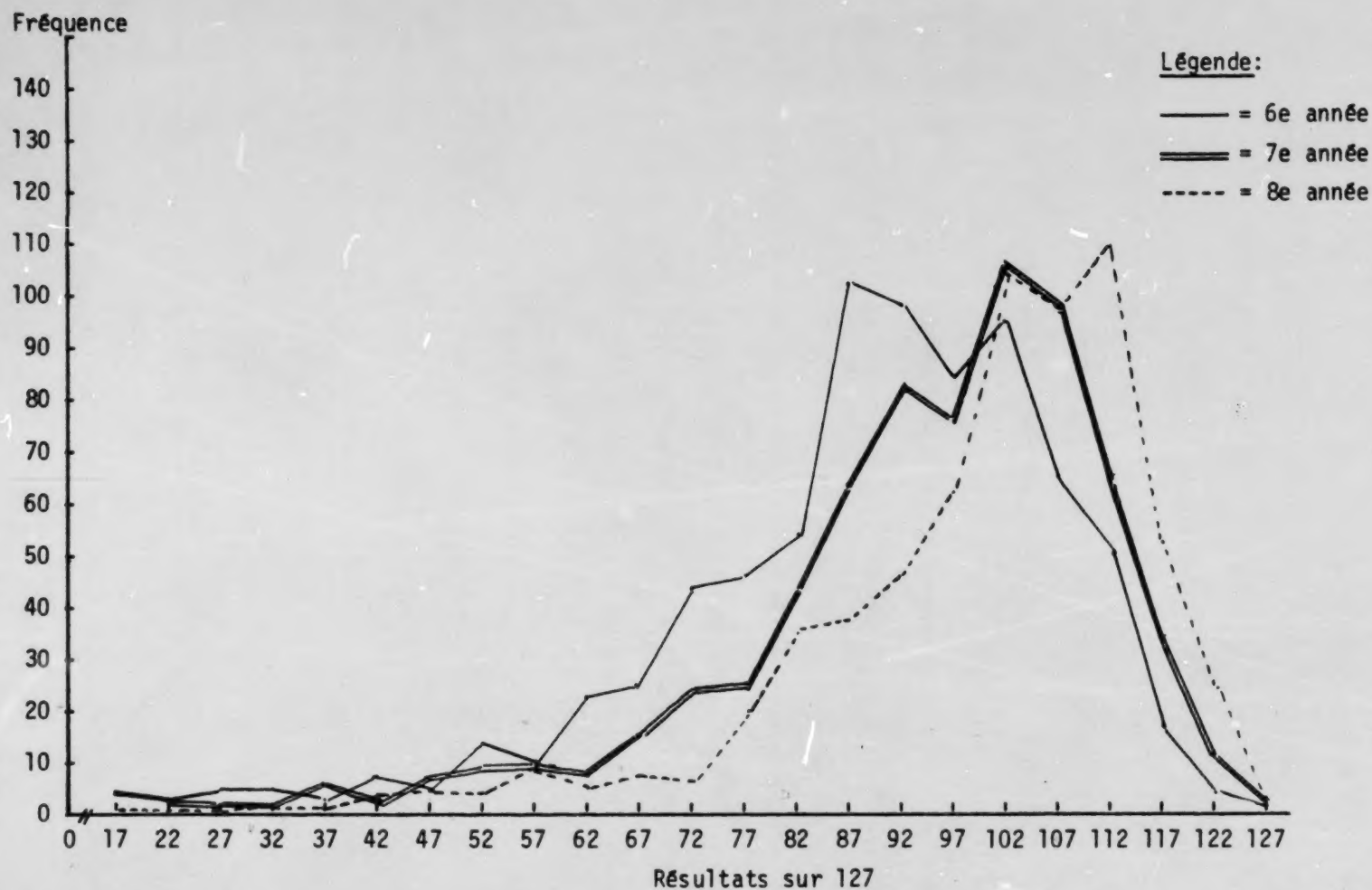


Figure 3.- Rendement comparatif des répondants au Test C (lecture-décodage) selon le niveau scolaire.

du rendement en décodage, activité de nature plus simple, plus technique et sensée, à ces niveaux, avoir pris l'allure d'un "habitus".

Il faut noter qu'à ce Test C, les scores bruts s'étendent sur une échelle de 1 à 127. La moyenne provinciale de 6e année est de 89.11 ($\sigma = 17.48$). En 7e année, la moyenne saute à 94.74 ($\sigma = 16.40$) et en 8e année, elle atteint 100.13 ($\sigma = 15.07$). Il reste, néanmoins, qu'on ne peut éviter de remarquer la surprenante dispersion des scores aux trois niveaux en cause, surtout dans la partie inférieure à la moyenne, présage de la présence de déficits assez marqués chez nombre d'élèves de chacun des niveaux.

L'analyse de la variance permet de conclure à la présence de différences significatives entre la moyenne provinciale de 6e année et celle de 7e année ($F = 39.59$ pour $P < .05$) et entre celle de la 7e et celle de la 8e année ($F = 38.62$ pour $P < .05$) confirmant encore une fois que le niveau, en tant que facteur, entraîne une différence réelle dans le taux de rendement en décodage structural.

Le Tableau V résume la situation quant aux différences significatives affectant les moyennes provinciales obtenues par chaque niveau pour chacun des tests de rendement en lecture.

II. L'effet de certains stimuli sur le rendement en lecture.

Il fut prévu lors de l'ébauche du schéma d'enquête que les élèves de 6e, 7e et 8e année devraient avoir un meilleur rendement en lecture lorsque l'épreuve d'habileté était assortie de stimuli audio et visuel que lorsque l'épreuve ne comportait l'usage que d'un stimulus visuel.

TABLEAU V

Calcul de la signification des différences entre les moyennes provinciales de rendement en lecture (Tests A,B,C) selon le niveau scolaire.

TESTS	NIVEAUX	N	M	σ	F	Signification
A	6e-7e	764 696	64.72 67.44	12.78 14.47	14.52	sign.*
	7e-8e	696 633	67.44 72.43	14.47 11.31	48.32	sign.*
B	6e-7e	764 696	52.66 57.09	12.44 13.57	42.29	sign.*
	7e-8e	696 633	57.09 62.41	13.57 11.60	58.36	sign.*
C	6e-7e	764 696	89.11 94.74	17.48 16.40	39.59	sign.*
	7e-8e	696 633	94.74 100.13	16.40 15.07	38.62	sign.*

* $P < .05$. Valeur critique = 3.84.

Il faut bien noter, au départ, que le Test A et le Test B sont tous deux des tests de compréhension mesurant la même capacité mais sous des formes différentes. Lors de l'élaboration et de l'essai de ces deux formes de test auprès d'un échantillon restreint, toutes les précautions furent prises pour garantir l'équivalence des items quant à leur indice de difficulté. La corrélation entre les résultats aux deux tests fut de .82 (corrélation de Pearson).

C'est dire que l'unique facteur pouvant entraîner une variation dans les scores demeurerait l'addition d'un stimulus auditif au stimulus proprement visuel. Conséquemment, tout écart favorisant les résultats

au Test A tendrait à démontrer l'influence de l'écoute sur le rendement en lecture-compréhension, une fois tous les autres facteurs maintenus constants.

Pour vérifier l'hypothèse, il fallait s'assurer pour chacun des niveaux en cause, à l'envergure provinciale, que les moyennes obtenues aux deux tests étaient significativement différentes et que l'écart était favorable au Test A.

La technique statistique du test "t" fut utilisée pour vérifier la signification des différences des moyennes provinciales obtenues aux Tests A et B. Le Tableau VI donne le détail des données et les résultats du traitement statistique.

TABLEAU VI

Comparaison des moyennes obtenues aux Tests A et B, au niveau provincial, selon les degrés scolaires et calcul de la signification des différences.

Niveaux	T e s t A			T e s t B			"t"
	N	M	σ	N	M	σ	
6e	764	63.72	12.78	764	52.66	12.44	40.36*
7e	696	67.44	14.47	696	57.09	13.57	32.32*
8e	633	72.93	11.31	633	62.41	11.60	36.62*

* $P < .05$. Valeur critique = 1.96.

Comme le Tableau VI l'indique, dans tous les cas il fallut rejeter l'hypothèse nulle et confirmer la présence de différences significatives entre les moyennes des deux tests, et ce, à chaque niveau concerné, et

dans le sens que la moyenne au Test A est constamment supérieure à celle du Test B.

Il faut donc constater que l'addition d'un stimulus auditif à une situation d'ordre visuel contribue à améliorer la performance en lecture-compréhension. D'où l'on peut facilement déduire, à l'inverse, que l'absence d'une capacité ou d'une possibilité d'écoute peut handicaper le développement du potentiel de compréhension en lecture.

III. Le milieu démographique et le rendement en lecture.

Lorsque le plan du présent inventaire fut ébauché, l'équipe de chercheurs a estimé que la nature du milieu géographique (milieu urbain versus milieu rural) pouvait, entre autres choses, influencer les conditions d'enseignement et d'apprentissage et conséquemment provoquer quelque différence significative entre le rendement en lecture des élèves du milieu urbain et celui des élèves du milieu plutôt rural. En second lieu, il fut assumé que plus un milieu donné comporterait une forte densité de francophones plus le rendement en lecture s'en ressentirait de façon positive.

Aux fins de vérification de la première partie de cette hypothèse, l'échantillon de répondants fut divisé selon la caractéristique "urbaine" ou "rurale" du milieu auquel ils appartenaient. Fut considérée comme "urbaine" toute ville comptant au moins 5,000 habitants ou plus. Toute municipalité de moins grande envergure fut déclarée "semi-rurale" ou "rurale".

Le Tableau VII indique qu'environ les 2/3 des répondants de chaque niveau se retrouvaient en milieu dit "urbain" et l'autre tiers en milieu "rural". On est à même de constater, en ce qui touche le rendement en lecture-compréhension (Test A) que la moyenne des répondants du milieu urbain est constamment supérieure à la moyenne des répondants du milieu rural. L'analyse de la variance vient confirmer qu'il existe des différences significatives entre ces deux types de milieu et ce, indépendamment du niveau scolaire. Les élèves fréquentant des écoles situées en milieu urbain possèdent donc un avantage marqué sur leurs condisciples du milieu rural, en ce qui a trait au rendement en lecture-compréhension.

Le même Tableau VII illustre aussi les résultats des mêmes étudiants regroupés selon la caractéristique urbaine ou rurale de leur milieu mais sous l'angle du rendement en lecture-décodage (Test C)). Bien que la même tendance se confirme pour chacun des niveaux (i.e. l'avantage du milieu urbain sur le milieu rural) le traitement statistique n'a révélé aucune différence significative au niveau de la 6e année, si l'on s'en tient au seuil de .05; le choix d'un seuil plus élevé (v.g. $P < .10$) aurait cependant confirmé une différence significative générale encore, cette fois quant au rendement en phonèmes.

La seconde partie de l'hypothèse relative aux caractéristiques du milieu démographique émet l'idée qu'il peut exister des différences significatives dans le rendement en lecture selon la densité francophone relative du milieu social ambiant.

Afin de pouvoir distribuer les répondants en fonction de cette

TABLEAU VII

Comparaison et calcul de la signification des différences des moyennes provinciales des répondants regroupés par niveau scolaire et selon leur appartenance au milieu urbain ou rural.

NIVEAUX	milieu	LECTURE - COMPREHENSION (Test A)				LECTURE - DECODAGE (Test C)			
		N	$\bar{M}$	s	F	N	$\bar{M}$	s	F
6e	Urb.	499	64.35	11.96	4.25*	499	89.78	16.47	2.16 n.s.
	Rur.	265	62.35	14.10		265	87.83	19.11	
7e	Urb.	460	69.50	12.57	28.55*	460	96.39	14.65	13.91*
	Rur.	236	63.42	16.91		236	91.53	18.99	
8e	Urb.	435	73.29	10.80	8.05*	435	101.51	12.98	11.75*
	Rur.	198	70.55	12.17		198	97.11	18.55	

* $P < .05$; valeur critique = 3.86.

variable, l'équipe s'est fondée sur les critères et données publiés par Statistiques Canada suite au recensement de 1971. Il s'agit, en l'occurrence du pourcentage de francophones d'une municipalité donnée dont la langue française est la langue maternelle et la langue d'usage en milieu familial.

Chaque municipalité de l'Ontario où se trouvaient des répondants a donc été calibrée selon la densité de francophones et, par la suite, il fut effectué un regroupement en catégories commodes pour fins de traitement valable. Le continuum proportionnel était constitué de tranches additives de 15% et permettait un étalage régional à partir de la Région A (comportant moins de 15% de francophones) en passant par la Région B (comptant de 15 à 29.9% de francophones), la Région C (de 30 à 44.9%) et la Région D regroupant toutes les municipalités comptant 45% et plus de francophones dans le milieu.

Les Tableaux VIII et IX visent à illustrer les variations dans le rendement en lecture-compréhension et en lecture-décodage suivant les régions caractérisées selon leur densité francophone relative.

Ces deux tableaux permettent de constater que le phénomène attendu n'est pas aussi flagrant qu'on aurait pu l'imaginer. Au premier coup d'oeil, en 6e année, fin du cycle élémentaire (cf. Tableau VIII), il n'existe pas de différence significative entre les régions retenues en ce qui a trait au rendement en lecture-compréhension (Test A). Donc, la plus ou moins grande densité ethnique francophone du milieu n'apparaît pas comme un facteur discriminant. Au même niveau, cependant, lorsqu'on considère le rendement en lecture-décodage (Test C) (cf. Tableau IX) des

TABLEAU VIII

Comparaison du rendement en lecture-compréhension (Test A) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions.

Niveaux	Région A (1)			Région B			Région C			Région D			F*
	N	M	s	N	M	s	N	M	s	N	M	s	
6e	67	60.43	13.95	310	63.34	13.07	141	63.61	11.52	246	64.95	12.63	2.33 n.s.
7e	52	63.75	15.44	266	68.24	12.36	158	62.03	18.64	220	71.22	11.66	14.41 sign. pour A-D, B-C, et C-D
8e	63	70.57	9.77	198	74.59	11.80	88	66.24	11.69	284	78.26	10.45	12.88 sign. pour B-C et C-D

* $P < .05$, valeur critique = 3.12

1 Région A = moins de 15% de fr.
 Région B = entre 15% et 29.9%
 Région C = entre 30% et 44.9%
 Région D = 45% et plus de fr.

TABLEAU IX

Comparaison du rendement en lecture-décodage (Test C) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions.

Niveaux	Région A (1)			Région B			Région C			Région D			
	N	M	s	N	M	s	N	M	s	N	M	s	
6e	67	87.37	20.01	310	88.50	16.65	141	86.02	20.40	246	92.10	15.39	4.26 sign. pour C-D
7e	52	94.10	12.58	266	93.08	15.89	158	94.00	18.26	220	97.44	16.09	3.04 n.s.
8e	63	97.54	14.68	198	99.55	16.37	88	92.43	18.07	284	103.50	11.91	13.84 sign. pour B-C et C-D

* $P < .05$; valeur critique = 3.12

1 Région A = moins de 15% de fr.
 Région B = entre 15% et 29.99%
 Région C = entre 30% et 44.99%
 Région D = 45% et plus de fr.

différences significatives apparaissent entre le rendement moyen des élèves de la Région C (30 à 44.9% de densité relative) et la Région D (45% et plus) en faveur de cette dernière région.

Au niveau de la 7e année, la situation est quelque peu inverse alors qu'on ne perçoit aucune différence significative entre régions quant à l'acquis en décodage (Test C) (cf. Tableau IX). Cependant, en lecture-compréhension (Test A) il existe des écarts significatifs entre la région la moins francophone (Région A) et la Région D, celle qui présente la plus forte densité francophone (cf. Tableau VIII). Des différences significatives sont même signalées entre les régions à densité francophone moyenne.

En 8e année, la phénomène est plutôt homogène quant au rendement aux deux tests de lecture. Les deux tableaux font ressortir des écarts significatifs entre la Région B et la Région C, favorables à la première, alors que la Région D dispose d'un écart favorable sur la Région C. A remarquer qu'aucune différence significative n'est décelée entre la région la moins francophone et celle ayant la plus haute densité de francophones.

Sous l'angle des différences significatives entre les résultats des diverses régions désignées, un résultat global est incontestable, soit: en général, le rendement en lecture, sous les deux aspects considérés, est nettement supérieur dans la Région D par rapport à celui démontré dans la Région C. Néanmoins, si on se permet de laisser de côté ce traitement relativement sophistiqué de l'analyse de la variance pour ne considérer que les résultats bruts, il nous est possible de

faire ressortir certaines tendances majeures de la situation à l'étude.

Une simple comparaison de toutes les moyennes de tous les niveaux et de toutes les régions permet les constatations suivantes: a) la Région D présente constamment un meilleur rendement moyen que toutes les autres régions; b) dans 5 cas sur 6, la Région B affiche un meilleur résultat moyen que la Région A; c) dans 4 cas sur 6, la région B obtient un meilleur rendement que la Région C; d) et, constatation importante, dans 5 cas sur 6, la Région A, comportant la moins forte densité de francophones, démontre des résultats moyens supérieurs à ceux de la Région C, caractérisée par un taux de densité ethnique situé entre 30 et 44.99%.

Il semble donc que le facteur dénommé: densité francophone du milieu exerce un certain effet sur le rendement en lecture sous quelque forme que ce soit, mais non nécessairement selon ce qu'on pourrait appeler une progression linéaire. La chose est nettement évidente lorsque l'on considère le rendement des élèves de la Région D (à haute densité francophone) par rapport à toutes les autres régions. Lorsqu'on s'arrête à vouloir distinguer l'effet de cette variable entre les autres régions, force nous est-il de constater que la Région A (à faible densité francophone) s'en tire pratiquement toujours mieux que la Région C (à densité francophone plutôt élevée, relativement parlant). Il en est de même si on compare le rendement de la Région B avec celui de la Région C. La tendance s'avère généralement plus favorable à la Région B sur la Région C. Il nous faut donc avancer l'hypothèse que la qualité de l'enseignement de la lecture est probablement stimulée par le sentiment qu'on est en milieu très minoritaire (Régions A et B); qu'il y a peut-être une

sorte de contamination linguistique qui opère en milieux plus mixtes d'un point de vue ethnique (Régions B et C) et que l'ambiance culturelle et linguistique des milieux à forte densité francophone est des plus favorables à la maîtrise de la lecture aux niveaux concernés.

IV. Le rendement en lecture en fonction des normes retenues.

L'essai des Tests A, B et C en milieu scolaire restreint auprès d'un échantillon de 9 classes choisies au hasard a permis de valider les instruments et d'appréhender l'allure que prendraient les résultats à l'envergure provinciale en utilisant un échantillon fort convenable d'au moins 10% de la population des classes des niveaux en cause.

Il fut donc déterminé, avant l'administration des tests à la dimension provinciale, que les catégories de lecteurs (indépendants, instructionnels et déficients) seraient définies en fonction de leur localisation par rapport à la moyenne provinciale de chacun des niveaux faisant objet de l'enquête. Suite à la compilation des résultats généraux aux trois tests, à la constatation de l'écart assez homogène affectant les Tests A, B et C, au constat de fiabilité de la relation entre le rendement au Test C et celui au Test A, il fut convenu par l'équipe de recherche que l'usage des seuls résultats au Test A (lecture-compréhension) permettait une indication juste et fiable du rendement général en lecture. Suite à ces décisions, les normes réellement appliquées à chaque niveau apparaissent au Tableau X.

Or, il est convenable à cette étape de l'interprétation des données, de jeter un peu de lumière sur le fait que les chercheurs ont

TABLEAU X

Normes utilisées pour classer les répondants en fonction de leur capacité relative en lecture selon les scores obtenus au Test A. (résultats sur 100)

Catégories Niveau	DEFICIENTS (inférieur à...)	INSTRUCTIONNELS (score entre...)	INDEPENDANTS (score égal ou supérieur à...)
6e	50.9	50.9 et 76.5	76.5 et +
7e	53.0	53.0 et 81.9	81.9 et +
8e	61.1	61.1 et 83.7	83.7 et +

décidé de se rallier à une norme unique, soit le Test A, alors que les normes d'usage, assez précises dans la littérature, suggéraient la considération concomitante d'au moins deux phénomènes, soient: la capacité en lecture-compréhension et celle en lecture-décodage (i.e. maîtrise des phonèmes).

Afin de pouvoir mieux comprendre le développement de l'explication qui va suivre, il s'avère utile de considérer les normes provinciales retenues pour classer les répondants des divers niveaux selon leur capacité en lecture-décodage (Test C). Le Tableau XI nous donne le détail de ces normes.

Suite à l'application stricte des normes propres aux Tests A et C respectivement, il fut possible de dénombrer, à l'envergure provinciale le nombre exact d'élèves appartenant à chacune des catégories retenues.

TABLEAU XI

Normes utilisées pour classer les répondants en fonction de leur capacité en lecture-décodage selon les scores obtenus au Test C. (résultats sur 127)

Catégories Niveaux	DEFICIENTS (inférieur à ...)	INSTRUCTIONNELS (score entre...)	INDEPENDANTS (score égal ou supérieur à...)
6e	71.65	71.65 et 106.55	106.55 et +
7e	78.34	78.34 et 111.14	111.14 et +
8e	85.06	85.06 et 115.20	115.20 et +

Le Tableau XII nous permet de retrouver en abscisse le nombre brut d'étudiants classés comme indépendants, instructionnels et déficients selon le Test A et en ordonnée, le classement de ces mêmes élèves selon les normes affectant le Test C, et ce, pour chaque niveau en cause. Le but de ce tableau-synthèse comparatif est de démontrer dans quelle proportion il y a concordance brute et relative entre les classements établis en fonction des normes propres à chacun des deux tests.

Au premier abord, à quelques dixièmes près, le verdict du Test A et celui du Test C concordent dans leurs proportions de faibles, moyens ou forts en lecture. D'ailleurs, le système de normes provinciales retenu aux fins de la présente étude se devait de confirmer un tel état de chose puisque la grandeur de l'échantillon permettait de faire l'hypothèse que les scores se distribueraient selon une courbe normale.

TABLEAU XII

Etat de la correspondance des catégories de capacité en lecture aux Tests A et C,
selon les niveaux scolaires: données brutes et relatives.

T E S T C D é c o d a g e		T E S T A (lecture-compréhension)												Grand total
		6e année				7e année				8e année				
	Cat.	IND.	INSTR.	DEF.	N	IND.	INSTR.	DEF.	N	IND.	INSTR.	DEF.	N	
	IND.	48 (6.3%)	62 (8.1%)	0 (0%)	110 (14.4)	33 (4.7%)	48 (6.9%)	0 (0%)	81 (11.6)	29 (4.6%)	41 (6.4%)	1 (0.2%)	71 (11.2)	262 (12.5%)
	INSTR.	49 (6.4%)	448 (58.6%)	46 (6.1%)	543 (71.1)	50 (7.2%)	435 (62.5%)	39 (5.6%)	524 (75.3)	49 (7.7%)	360 (56.9%)	48 (7.6%)	457 (72.2)	1,524 (72.8%)
DEF.	1 (0.1%)	59 (7.8%)	51 (6.6%)	111 (14.5)	2 (0.3%)	48 (6.9%)	41 (5.9%)	91 (13.1)	1 (0.2%)	58 (9.2%)	46 (7.2%)	105 (16.6)	307 (14.6%)	
Total	98 (12.8%)	569 (74.5%)	97 (12.7%)	764	85 (12.2%)	531 (76.3%)	80 (11.5%)	696	79 (12.5%)	459 (72.5%)	95 (15.0%)	633	2,093 (100%)	

Toutefois, ce qu'il est plus important de considérer, sous l'angle de la concordance, c'est l'ensemble des cas catégoriquement concordants par rapport à l'ensemble des cas dits non-concordants - pertinents et la proportion de cas dits aberrants.

Par exemple, on remarque dans le Tableau XII, au niveau de la 6e année, que 48 candidats ont été jugés catégoriquement indépendants en lecture suivant le verdict commun des deux tests, laissant un résidu de 62 cas jugés indépendants au Test A mais non au Test C. Pourtant, ces 62 cas se doivent d'être déclarés pertinents parce que selon la logique même du processus de lecture, un niveau supérieur de rendement en mécanique de décodage (110 cas) ne garantit pas nécessairement un niveau supérieur de rendement en lecture-compréhension puisque des habiletés supplémentaires sont définitivement requises pour une telle performance.

A l'opposé, un individu se voit classé au niveau d'indépendance en lecture-compréhension et au niveau de déficience en décodage phonétique. Ce cas est déclaré aberrant puisque encore, en toute logique, une incapacité marquée en décodage structural est sensée handicaper de façon majeure toute performance plus raffinée en lecture. Cette exception (au niveau de la 6e année) a pu survenir fortuitement sous l'effet de certains facteurs tout-à-fait hors du contrôle des chercheurs.

Une étude plus détaillée de ce phénomène de concordance qualifiée nous amène à regrouper les répondants selon que la relation entre leur score au Test A et leur score au Test C est soit pertinente ou aberrante.

Le Tableau XIII nous permet donc de constater, au premier coup d'oeil, que dans 85% des cas, la relation entre les scores aux deux tests

TABLEAU XIII

Distribution des répondants, selon le niveau scolaire, en fonction de la correspondance logique entre le rendement au Test A et au Test C.

Relations	N I V E A U X				
PERTINENTES	6e	7e	8e	total	%
(1)					
C+ = A+	48	33	29	110	
C+ = A+/-	62	48	41	151	
C+ = A-	0	0	1	1	
C+/- = A+/-	448	435	360	1243	
C+/- = A-	46	39	48	133	
C- = A-	51	41	46	138	
Sous-total	655	596	525	1776	84.9%
ABERRANTES					
C- = A+/-	59	48	58	165	
C- = A+	1	2	1	4	
C+/- = A+	49	50	49	158	
Sous-total	109	100	108	317	15.1%
T O T A U X	764	696	633	2093	100%

1 + = indépendants
 +/- = instructionnels
 - = déficients.

est tout-à-fait pertinente. Pour chaque niveau scolaire en cause on retrouve moins de 1/7 des répondants pour qui cette logique est renversée. Une proportion telle de cas aberrants est en soi négligeable si on considère qu'un taux de 85% de concordance est analogue à un indice de corrélation de .85, indice qui est fort respectable d'un point de vue recherche scientifique. Une telle conclusion vient donc justifier en bonne et due forme l'à-propos pour l'équipe de recherche de n'avoir conservé comme norme discriminative du rendement en lecture que les scores obtenus au Test A, test de lecture-compréhension.

V. Qualification des indépendants et des déficients en lecture.

Si on veut caractériser de façon plus nuancée le calibre réel des individus situés aux extrêmes du continuum "capacité en lecture" (les instructionnels constituant une masse d'élèves, environ 75% des répondants, qui démontrent un niveau normal de développement en fonction de leur maturité et de leur niveau scolaire) il nous faut étudier les écarts affectant chacun des extrêmes.

Le Tableau XIV présente la proportion d'élèves comprise entre certaines catégories de scores, lesquelles constituent des seuils intéressants à considérer, soit à l'intérieur du niveau scolaire observé, soit en regard de seuils discriminatifs aux niveaux scolaires supérieurs ou inférieurs, selon le cas.

Une brève exploration des données de ce Tableau XIV permet de formuler des constatations intéressantes. Ainsi, au niveau de la sixième année, une proportion de 14.14% des élèves affichent un déficit majeur en

TABLEAU XIV

Répartition des répondants selon leur degré de retard ou d'avance
en lecture par voie de comparaison des normes
intra et inter-niveaux.

Niveaux scolaires	SEUILS STRATEGIQUES	N	%	NIVEAU DE LECTURE
6e M= 63.72 s= 12.78 n= 764	< 50.9	108	14.14	Déficients. Niveau instr. de 5e ou moins.
	> 76.5	98	12.83	Indépendants en lecture.
	entre 76.5 et 81.9	69	9.03	Indépendants de 6e au ni- veau instr. de 7e.
	entre 81.9 et 83.7	9	1.18	Indépendants de 6e au ni- veau d'indép. de 7e.
	83.7 et +	20	2.62	Indépendants de 6e au ni- veau d'indép. de 8e et +.
7e M= 67.44 s= 14.47 n= 696	< 53.0	88	12.64	Déficients. Niveau instr. de 6e ou moins.
	entre 53.0 et 50.9	18	2.59	Déficients au niveau instr. de 6e année.
	< 50.9	70	10.05	Déficients. Niveau de déf. de 6e ou moins.
	> 81.9	85	12.21	Indépendants. Niveau instr. de 8e ou plus.
	entre 81.9 et 83.7	44	6.32	Indépendants. Niveau instr. de 8e année.
8e M= 72.93 s= 11.31 n= 633	> 83.7	41	5.89	Indépendants. Niveau d'ind. de 8e ou plus.
	< 61.1	95	15.01	Déficients. Niveau instr. de 7e ou moins.
	entre 61.1 et 53.0	63	9.95	Déficients. Niveau instr. de 7e année.
	entre 53.0 et 50.9	6	0.95	Déficients. Niveau déf. de 7e année.
	< 50.9	26	4.11	Déficients. Niveau déf. de 6e année ou moins.
	> 83.7	79	12.48	Indépendants de 8e ou +.

lecture. Cependant, il est impossible de qualifier de façon plus spécifique l'acuité du handicap faute de normes disponibles pour effectuer des comparaisons avec des lecteurs de niveaux inférieurs (5e et 4e années). A n'en pas douter, il est vraisemblable de prétendre qu'une proportion importante de ces déficients de 6e année évoluent en lecture à un seuil de performance à peine valable en 5e ou 4e année.

Par contre, il est plus facile de situer le rendement réel des indépendants de 6e année puisque nous disposons des seuils significatifs de rendement aux niveaux de 7e et de 8e année. Ainsi, on retrouve à ce niveau scolaire près de 13% de lecteurs indépendants. Neuf pourcent des lecteurs indépendants de ce niveau démontrent une capacité d'évoluer au moins au niveau de lecture attendu des élèves de 7e année. Plus encore, le Tableau XIV nous permet de mettre en évidence que un peu plus de 1% des élèves de 6e année possède une nette avance de deux années en capacité de lecture puisqu'ils se classent dans la catégorie des meilleurs lecteurs (les indépendants) de 7e année. Fait aussi très réconfortant, 20 élèves de l'échantillon de ce niveau se classent aussi bien que les meilleurs lecteurs de 8e année, confirmant ainsi une avance d'au moins trois années par rapport à la majorité de leurs condisciples de même niveau.

En 7e année, la proportion de déficients en lecture approche le 13% des élèves de ce niveau. Cette proportion d'élèves évolue donc avec un retard d'au moins une année en capacité de lecture. Mais, cette fois, puisqu'on dispose des normes de 6e année, il est possible d'identifier une proportion de 10.05% des déficients en lecture qui connaissent

un retard d'au moins deux années en capacité de lecture puisque leur rendement est comparable au rendement des déficients de 6e année. Quant aux indépendants de 7e, ils se retrouvent dans une proportion de 12.21%. On trouve 6.32% de tous ces indépendants qui démontrent une performance équivalente à la moyenne des élèves de huitième année alors que l'autre 6% possède une avance d'au moins deux années en capacité de lecture puisqu'ils évoluent au moins au niveau d'indépendance de la 8e année.

Pour ce qui est de la 8e année, on y retrouve 12.48% de lecteurs indépendants. Puisque les normes propres aux niveaux de 9e et de 10e années ne sont pas disponibles, il est impossible de déterminer l'avance possible de certains de ces élèves. Dans le cas de ceux catégorisés comme déficients à ce niveau, ils constituent un important 15% de la population étudiée. Près de 10% de ces déficients présentent au moins un an de retard en lecture; environ 1% confirment un retard de deux années et, fait à remarquer, un peu plus de 5% trainent un déficit d'au moins trois ans puisqu'ils obtiennent un rendement comparable aux lecteurs déficients de 6e année.

En guise de conclusion à l'étude de ce Tableau XIV, il est important de retenir qu'on retrouve relativement plus de déficients en lecture en 6e et en 8e années, qu'en 7e année. Cependant, la proportion d'élèves handicapés en lecture en 8e année ne peut manquer d'attirer l'attention, surtout lorsqu'on considère que le tiers de ces derniers démontrent par l'ampleur de leur déficit qu'ils sont dans une position fort critique.

VI. Le sexe des élèves et le rendement en lecture.

Beaucoup de recherches particulières confirment que le sexe est une variable qui exerce une influence importante sur certains types de performances. En lecture, selon la littérature dépouillée aux fins de la présente enquête, il appert qu'en général les filles obtiennent un meilleur rendement que les garçons, dû supposément à certaines dispositions psychologiques ou sensori-motrices plus subtiles chez celles-là que chez ceux-ci. Qu'en est-il dans le cadre de la situation étudiée dans ce rapport?

TABLEAU XV

Relation entre le sexe des répondants et le calibre de leur rendement en lecture selon le niveau scolaire et, calcul de la signification des différences.

Niveaux	Sexe	IND.	INSTR.	DEF.	TOT.	Sign. χ^2
6e	M	48	292	47	389	0.51 n.s.
	F	50	272	49	371	
	total	98	566	96	760	
7e	M	48	251	65	364	12.21*
	F	37	263	31	331	
	total	95	514	96	695	
8e	M	32	239	56	327	5.98 n.s.
	F	47	220	39	306	
	total	79	459	95	633	

* $P < .05$. Valeur critique = 5.99

Le calcul de la signification des différences par la technique du Chi carré permet de conclure qu'en 6e année, les filles ne possèdent aucun avantage réel sur les garçons sous l'angle d'un rendement supérieur en lecture. De même, en ce qui regarde le nombre d'élèves affichant des déficits majeurs, garçons et filles sont sensiblement sur un pied d'égalité.

Par contre, au niveau de la 7e année, l'hypothèse donnant l'avantage aux filles est complètement renversée et ce sont les garçons qui, proportionnellement, démontrent leur domination quant au nombre de lecteurs indépendants. Cependant, ce jugement doit être immédiatement pondéré par le fait que les filles se retrouvent en nombre passablement inférieur à celui des garçons dans la catégorie des lecteurs déficients.

Là où l'influence du sexe semble jouer le plus dans le sens de l'hypothèse qui prétend à l'avantage des filles sur les garçons, c'est au niveau de la 8e année, bien que la différence ne soit pas statistiquement significative au seuil de .05 par moins de un centième. Il faut cependant noter, en considérant les fréquences simples, qu'effectivement plus de filles se classent dans la catégorie des lecteurs indépendants alors que moins de filles que de garçons se retrouvent dans la classe des déficients en lecture.

Donc, en général, sauf le cas patent de la 6e année, il est vraisemblable que le facteur sexe soit en relation avec la performance en lecture, à l'avantage des filles qui affichent progressivement moins de déficits en lecture et prennent un net avantage sur les garçons de 8e année quant à la qualité supérieure de leur rendement.

VII. L'âge des répondants et le rendement en lecture.

Il existe une foule de raisons particulières pouvant justifier le fait qu'un élève puisse, à un niveau scolaire donné, être plus âgé que ses camarades. Il pourrait s'agir, par exemple, d'élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent que les autres, d'élèves dont la santé est plutôt fragile, d'étudiants particulièrement non-motivés pour l'étude, d'enfants souffrants de troubles affectifs ou marqués par une mobilité sociale excessive de la famille et ainsi de suite. Sans prétendre, dans le cadre de la présente étude, pouvoir et devoir cerner les causes précises de certains retards indus dans le déroulement d'une scolarité normale, il fut jugé utile de rechercher dans quelle mesure il pouvait exister un lien entre l'âge plus ou moins normal des élèves d'un niveau donné et le rendement en lecture.

Le Tableau XVI illustre la distribution des élèves, en nombre et en pourcentage, selon leur âge actuel et leur niveau scolaire. Comme on pouvait le prévoir, on retrouve la majorité des élèves de 6e gravitant près de la catégorie des douze ans; en 7e, dans la catégorie des 13 ans et en 8e dans la catégorie des 14 ans. Ce qu'il est important de noter pour le moment, ce sont les pourcentages d'élèves dont l'âge est soit supérieur ou inférieur à la majorité des élèves de leur niveau. Ce sera sur ces derniers que nous porterons désormais notre attention en estimant la relation entre l'écart d'âge qu'ils démontrent et leur classement en lecture.

TABLEAU XVI

Répartition en nombre et en pourcentage des élèves classés
selon leur âge et leur niveau scolaire.

Age Niv.	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	Total
6e	106 (14.6)	545 (72.28)	91 (12.07)	12 (1.59)	0 (-)	0 (-)	754
7e	2 (1.29)	74 (10.63)	525 (75.43)	77 (11.06)	17 (2.44)	1 (0.14)	696
8e	0 (-)	4 (0.63)	66 (10.46)	461 (73.06)	91 (14.42)	9 (1.43)	631

TABLEAU XVII

Comparaison de l'âge moyen des candidats soumis à l'enquête selon
leur niveau scolaire et leur rendement en lecture
et calcul de la signification des différences.

NIV.	I N D.			I N S T R.			D E F.			Signification
	N	M	s	N	M	s	N	M	s	
6e	98	11.89	.37	561	11.98	.55	95	12.34	.71	19.78* Ind-Déf. Instr-Déf.
7e	85	12.94	.56	515	13.02	.56	96	13.33	.62	13.87* Ind-Déf. Instr-Déf.
8e	78	13.77	.45	459	14.06	.57	94	14.27	.59	17.10* Ind-Instr. Ind-Déf. Instr-Déf.

Le Tableau XVII a permis d'étaler les moyennes d'âge de chaque
catégorie de lecteurs. Cette moyenne s'accroît de façon systématique en
relation inverse à la capacité en lecture. Le test de signification "F"

met en évidence que la différence d'âge est surtout marquée entre les déficients et les indépendants, de même qu'entre les instructionnels et les déficients à quelque niveau scolaire que ce soit. A remarquer qu'en 8e année, il existe des différences significatives entre l'âge des répondants et les trois catégories de capacité en lecture. Donc, plus l'élève est jeune, relativement parlant, compte tenu de la moyenne normale d'âge pour un niveau donné, plus on le retrouve parmi les bons lecteurs et le contraire est vrai pour les plus âgés.

VIII. L'expérience de l'échec scolaire et le rendement en lecture.

Le questionnaire d'enquête rempli par les élèves comportait une question peu compromettante pour le répondant mais jugée fort utile pour l'équipe de recherche. On demandait à l'élève s'il avait déjà subi quelque échec dans la scolarité parcourue à ce jour. La compilation des "oui" et des "non" a permis de dresser le Tableau XVIII et de traiter les fréquences avec la technique du Chi carré afin de vérifier s'il apparaissait des différences significatives entre les répondants regroupés selon leur capacité en lecture et l'incidence de l'échec scolaire.

Les calculs comparatifs démontrent qu'il existe des différences significatives entre ceux qui ont connu l'échec scolaire et ceux qui ne l'ont pas connu quant à leur classement en lecture, et ce, quelque soit le niveau scolaire en cause. Les données disponibles ne permettent pas, cependant, de connaître dans quel sens joue effectivement la relation, à savoir: est-ce que l'expérience répétée d'échecs scolaires a été la cause d'une désaffection pour l'apprentissage de la lecture ou, est-ce

l'incapacité en lecture qui a perturbé le rendement scolaire général de l'élève?

TABLEAU XVIII

Répartition des répondants selon l'incidence d'échecs scolaires et leur niveau de rendement en lecture.

Expérience d'échecs scolaires	6e			7e			8e		
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF
OUI	0	58	38	6	72	28	1	75	29
NON	91	435	46	79	441	63	78	381	64
Total	91	443	84	85	513	91	79	456	93
Sign.	83.03*			21.79*			27.54*		

* $P < .05$; v.c. (2 dl) = 5.99

IX. Niveau socio-économique et rendement en lecture.

Plusieurs éléments majeurs étaient susceptibles d'être retenus comme significativement reliés à la performance en lecture, sous l'angle des caractéristiques familiales. Un de ceux-là était d'ordre matériel et visait à identifier, au mieux, compte tenu de la confiance que l'on pouvait accorder aux réponses des élèves, le niveau socio-économique de la famille. La profession du père et celle de la mère furent jugées comme des indicateurs "grossiers" mais suffisamment valables pour pouvoir procéder à l'étude du phénomène. Lors de l'administration du questionnaire, l'équipe technique disposait d'une liste assez bien élaborée de professions et de métiers pour pouvoir illustrer devant les élèves la façon

d'inclure la profession ou le métier de leurs parents dans l'une ou l'autre des 5 catégories qui devaient être finalement retenues.

La compilation des données recueillies a permis de constituer deux tableaux dont l'étude concomitante suggère le type de relation qui peut exister entre le niveau socio-économique des familles et le rendement des élèves en lecture. Le Tableau XIX comporte la distribution de fréquences des réponses des élèves quant à la profession de leur père et la relation est établie avec leur classement en lecture. Le Chi carré fut calculé pour vérifier le lien de dépendance ou d'indépendance des deux variables en cause.

TABLEAU XIX

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et le statut professionnel du père.
Calcul de la signification des différences.

NIVEAU PROF.	6e			7e			8e			Total
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	
prof. lib.	15	38	3	19	20	0	17	18	3	133
prof. tech.	23	82	10	17	111	6	19	87	15	370
prof. bur.	33	202	33	27	172	42	17	171	30	727
ouvrier + chômeur	25	176	26	17	163	29	13	140	30	619
décédé	2	71	25	5	49	19	13	43	17	244
TOTAL	98	569	97	85	515	96	79	459	95	2093
SIGN.	40.30*			76.66*			54.68*			

* $P < .05$; seuil critique = 15.51

L'étude de ce Tableau XIX nous permet de conclure qu'il existe bel et bien une relation étroite entre le niveau socio-économique tel que déterminé par la profession du père et le degré d'habileté en lecture, en ce sens, que les moins bons lecteurs se retrouvent généralement chez les socio-économiquement faibles et les meilleurs chez les socio-économiquement plus à l'aise.

TABLEAU XX

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et le statut professionnel de la mère.
Calcul de la signification des différences.

NIVEAU PROF.	6e			7e			8e			Total
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	
prof. lib.	13	23	2	8	20	0	5	16	1	88
prof. tech.	5	8	0	4	10	2	2	9	2	42
prof. bur.	11	56	10	6	45	10	11	37	9	195
ouvrière	1	35	14	1	17	11	1	11	5	96
ménagère + dec.	68	447	71	66	423	73	60	386	78	1672
TOTAL	98	569	97	85	515	96	79	459	95	2093
SIGN.	39.98*			28.54*			9.80 n.s.			

* $P < .05$; seuil critique = 15.51

Les conclusions sont identiques lorsque qu'on considère la profession ou le métier de la mère, sauf pour la 8e année où les différences ne sont pas statistiquement significatives. La considération des deux tableaux met en lumière plusieurs faits intéressants, entre autres, a) on retrouve des élèves affectés de déficits majeurs en lecture à tous les

paliers de la condition sociale, cependant on en décèle un plus grand nombre dans les familles où le statut socio-économique est plus bas; b) la grande majorité des élèves soumis à l'enquête ont une mère qui demeure au foyer (l'incidence du décès de la mère étant estimé comme peu élevée). Cependant, dans les cas où la mère travaille à l'extérieur, plus la fonction professionnelle exercée est élevée moins l'enfant est affecté de déficits en lecture.

Lorsqu'on se donne la peine de lire entre les lignes du phénomène illustré par ces tableaux, on ne peut manquer de conclure qu'il existe probablement une étroite relation entre le niveau d'éducation des parents, le genre de travail dans lequel ils sont engagés, le temps dont ils disposent pour s'occuper de l'éducation de leurs enfants et les moyens culturels qu'ils peuvent mettre à la disposition des jeunes.

X. Langue d'usage à la maison et rendement en lecture.

Il fut estimé, au point de départ de la présente recherche, que la qualité de l'ambiance culturelle familiale pouvait s'avérer un facteur important pour expliquer la plus ou moins bonne performance de l'élève en lecture. Il est de bon sens de croire que l'apprentissage de la langue est de nature dynamique plutôt que systématique et peut donc être enrichi, soutenu ou handicapé par la qualité et l'intensité de l'usage qu'on en fait hors les conditions pédagogiques du milieu scolaire.

La construction d'un questionnaire sophistiqué en vue de prendre une juste mesure de l'ambiance culturelle du milieu familial aurait été une entreprise fort coûteuse en temps, talents et énergies. L'équipe

s'est résignée à ne vérifier que l'incidence de trois facteurs fondamentaux mais suffisamment indicatifs de la qualité de cette ambiance culturelle familiale; il s'agit de la langue habituellement parlée à la maison, de la langue la plus écoutée par le truchement de la télévision et de l'importance accordée à la lecture personnelle à la maison.

Un premier tableau (Tableau XXI) illustre le lien qui apparaît entre le rendement en lecture et la langue usuellement parlée en milieu familial.

TABLEAU XXI

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et la langue usuellement parlée en milieu familial.
Calcul de la signification des différences.

langue parlée maison	6e			7e			8e			Total
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	
FR	47	180	26	44	179	22	42	166	29	735
ANG	9	82	18	5	48	19	6	45	15	247
Les 2	40	288	45	34	275	53	31	244	49	1059
Total	96	550	89	83	502	94	79	455	93	2041
SIGN.	12.57*			23.89*			12.53*			

* $P < .05$; seuil critique = 9.49

Une brève considération de la colonne des totaux horizontaux nous permet de constater que la majorité des élèves soumis à l'enquête proviennent de familles où l'on fait usage du français et de l'anglais. Un tel événement ne peut faire totalement surprise puisque l'on connaît fort bien la situation de la minorité française en Ontario d'un point de vue

linguistique, social, culturel et économique.

Toutefois, le rapport entre la langue d'usage en milieu familial et le rendement en lecture devient tout à fait lumineux lorsqu'on considère l'avantage que l'usage du français dans la famille accorde aux élèves quant à la capacité en lecture. En effet, les meilleurs lecteurs se retrouvent constamment en plus grand nombre, à quelque niveau que ce soit, lorsque le français est d'usage prépondérant à la maison. Par ailleurs, le fait que l'on fasse usage plutôt de l'anglais à la maison engendre de deux à trois fois plus de lecteurs déficients que de bons lecteurs. Enfin, l'usage concurrent de deux langues à la maison semble affecter passablement la qualité du rendement en lecture puisque constamment plus de lecteurs déficients se retrouvent dans cette condition que de bons lecteurs. Les indices de signification ne laissent persister aucun doute sur la nature de la relation entre le calibre en lecture et la langue d'usage en milieu familial et les conséquences que cette relation engendre.

Le second volet que les chercheurs ont voulu exploiter afin de rendre plus évident l'effet de l'ambiance culturelle du milieu familial sur le rendement en lecture avait trait au type de consommation linguistique favorisé par l'usage de la télévision. Les répondants devaient indiquer si habituellement ils écoutaient des émissions diffusées en langue française ou plutôt en langue anglaise. Il est prudent de noter ici qu'une telle question est de nature fort catégorique et ne tient nullement compte de certaines situations socio-culturelles absolument hors du contrôle, soit des enfants, soit des parents, voire même de toute la

population d'une région. Conscients de telles limitations, les enquêteurs ont tout de même tenté de vérifier, au mieux, la possibilité d'une relation.

TABLEAU XXII

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et la langue écoutée habituellement à la télévision.
Calcul de la signification des différences.

langue écoutée TV.	6e			7e			8e			Total
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	
FR	40	113	13	38	144	25	26	114	15	528
ANG	46	367	71	46	367	71	52	339	78	1437
Total	86	480	84	84	511	96	78	453	93	1965
SIGN.	25.37*			10.82*			21.79*			

* $P < .05$; seuil critique = 5.99

Comme l'indique le Tableau XXII, il existe bien une relation entre la cote d'écoute d'émissions télévisées en langue française ou anglaise et le rendement en lecture dans le sens qu'on retrouve proportionnellement plus de bons lecteurs chez ceux qui ont ou prennent l'opportunité d'écouter surtout la télévision française. Réciproquement, et bien qu'à cause de circonstances probablement reliées à l'envergure des réseaux de télédiffusion et aux disponibilités et variétés qu'ils peuvent ainsi offrir, il appert que l'écoute habituelle d'émissions diffusées en langue anglaise est un facteur effectivement lié à l'occurrence d'un grand nombre de déficits en capacité de lecture en français.

En troisième lieu, les enquêteurs ont prétendu que le calibre en lecture pouvait être en étroite correspondance avec le taux de lecture

personnelle hors du cadre scolaire. Le Tableau XXIII indique quelle relation survient entre les deux phénomènes.

TABLEAU XXIII

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et leur taux de lecture personnelle à la maison.
Calcul de la signification des différences.

lecture pers.	6e			7e			8e			Total
	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	IND	INSTR	DEF	
très souvent	67	179	27	38	140	12	50	113	8	634
assez souvent	20	209	28	36	183	29	19	178	33	735
parfois	8	123	23	8	161	39	7	149	46	564
jamais	1	26	10	2	28	14	3	19	7	110
Total	96	537	88	84	512	94	79	459	94	2043
SIGN.	56.88*			48.42*			79.04*			

* $P < .05$; seuil critique = 12.59

L'hypothèse est donc vérifiée et le Tableau XXIII confirme qu'il existe une relation importante entre le taux de lecture personnelle des élèves, hors contexte scolaire, et la qualité de leur rendement en lecture. Il suffit de regarder les deux premières lignes horizontales par rapport aux deux dernières lignes qui distribuent les données pour saisir que la plupart des bons lecteurs de chaque niveau scolaire lisent très souvent ou assez souvent chez eux alors que plus de mauvais lecteurs se retrouvent parmi ceux qui lisent peu ou jamais hors l'école. Fait à noter cependant, alors que près de 45% des lecteurs déficients de 7e et 8e années disent lire souvent chez eux, c'est dans une proportion de plus de

62% que les déficients de 6e déclarent lire beaucoup hors de l'école. C'est une indication positive qu'il importe de retenir.

XI. Le nombre d'élèves par classe et le rendement en lecture.

Il semble acquis, en milieu pédagogique, qu'un ratio maître-élèves raisonnable est requis pour pouvoir tenir un juste compte des différences individuelles. Les lecteurs déficients devraient donc se retrouver généralement dans des classes dont la moyenne d'élèves est plus élevée et les lecteurs indépendants devraient être plus nombreux dans les classes où le ratio maître-élèves est bas.

Afin de vérifier le bien-fondé d'une telle supposition, les Tableaux XXIV, XXV, XXVI et XXVII furent confectionnés. Après vérification du fait que toutes les classes retenues dans ces tableaux étaient organisées selon des critères de classement hétérogène (faibles, moyens et forts selon le rendement scolaire général) les deux premiers tableaux de cette série viennent illustrer la distribution des déficients et des indépendants par niveau scolaire et par classe.

TABLEAU XXIV

Distribution des classes selon le niveau scolaire et le nombre de déficients en lecture (N = 57 classes).

Niveau	Nombre de déficients/classe				Nombre de classes
	0	1 - 4	5 - 8	9 et +	
6e	1	14	5	0	20 cl.
7e	1	14	2	1	18 cl.
8e	1	13	4	1	19 cl.
Total cl.	3	41	11	2	57 cl.

TABLEAU XXV

Distribution des classes selon le niveau scolaire et le nombre d'indépendants en lecture (N = 57 classes)

Niveau	Nombre de d'indépendants/classe				Nombre de classes
	0	1 - 4	5 - 8	9 et +	
6e	5	9	5	1	20 cl.
7e	7	8	2	1	18 cl.
8e	4	10	3	2	19 cl.
Total cl.	16	27	10	4	57 cl.

Le Tableau XXIV permet de constater que dans la moyenne les classes ne comportent pas plus de quatre élèves déficients en lecture et que rares sont les maîtres qui, dans le contexte actuel, peuvent se vanter qu'ils ne comptent aucun élève faible en lecture, quelque soit le niveau auquel ils enseignent. Selon le Tableau XXV, il en va un peu de même pour ce qui est du nombre d'élèves par classe dont le rendement en lecture est nettement supérieur au calibre attendu à un niveau spécifique. La plupart des classes comptent entre un et quatre étudiants de capacité supérieure; un nombre important de classes (16) n'en comptent aucun selon les tests administrés, et environ quatre classes sur cinquante-sept s'annoncent comme vraiment marginales par le fait qu'elles comportent près d'une dizaine d'élèves de fort calibre en lecture.

Le Tableau XXVI permet de reconnaître la relation qui existe entre le nombre d'élèves par classe et le nombre plus ou moins élevé d'élèves ayant des difficultés majeures en lecture.

TABLEAU XXVI

Comparaison du ratio maître-élèves en fonction du plus ou moins grand nombre de déficients en lecture (N = 57 classes).

Niveau	Nombre de déficients	
	moins de 5	5 et plus
6e	29-24-28-20-30- 22-33-26-26-27- 24-19-24-11-16. 15 cl. (M = 23.8)	30-27-25- 30-18. 5 cl. (M = 26.0)
7e	33-24-13-23-28- 32-23-21-29-16- 6-26-16-26- 9. 15 cl. (M = 21.7)	25-27- 16. 3 cl. (M = 22.7)
8e	10-27-24-23-21- 25- 8-20-28-36- 12-23-26-33. 14 cl. (M = 22.6)	32-29-22- 24-34. 5 cl. (M = 28.2)

TABLEAU XXVII

Comparaison du ratio maître-élèves en fonction du plus ou moins grand nombre d'indépendants en lecture (N = 57 classes).

Niveau	Nombre d'indépendants	
	5 et plus	moins de 5
6e	24-28-30- 26-27-24. 6 cl. (M = 26.5)	29-20-22-33-26- 24-19-30-27-25- 11-30-18-16. 14 cl. (M = 23.6)
7e	33-32- 23. 3 cl. (M = 29.3)	25-24-13-23-28- 21-29-16- 6-26- 16-27-26- 9-16. 15 cl. (M = 20.3)
8e	27-23-36- 23-33. 5 cl. (M = 28.4)	10-32-24-21-25- 8-20-29-22-24- 34-28-12-26. 14 cl. (M = 22.5)

Il faut remarquer qu'aux trois niveaux, il appert que moins le ratio maître-élèves est élevé moins l'on a de chance de retrouver un grand nombre d'élèves faibles en lecture. Le phénomène est plus évident en 6e et en 8e années qu'en 7e année toutefois. Il semblerait donc que moins le maître a d'élèves, plus il peut donner un entraînement approprié aux déficients et les amener progressivement à un seuil de capacité normale en lecture.

Le Tableau XXVII est loin de venir confirmer l'inverse, à savoir: qu'un maître comptant peu d'élèves dans sa classe sera plus apte à favoriser l'atteinte par ses élèves du niveau d'indépendance en lecture. En effet, aux trois niveaux, on remarque que c'est systématiquement dans les classes dont le ratio maître-élèves moyen est élevé que l'on retrouve le plus grand nombre de bons lecteurs.

Quelque surprenant que puisse apparaître ce phénomène, il ne manque pas de jeter un peu de lumière sur la problématique du ratio maître-élèves en regard du respect des différences individuelles. Il ouvre la porte à la génération d'une foule d'hypothèses qui se devraient d'être formulées et vérifiées par des recherches ultérieures. Il semble bien, de toute façon, que l'élève déficient aurait moins de chance d'effectuer une solide récupération dans une classe surchargée d'élèves. Par ailleurs, aux niveaux concernés par la recherche, il faut supposer que les bons lecteurs, suite à un apprentissage adéquat aux niveaux inférieurs, sont nantis d'un potentiel ou d'un acquis beaucoup moins vulnérable sous le poids d'un grand nombre d'élèves dans la classe. De là à prétendre que la récupération en lecture, à ces niveaux, devrait

probablement s'effectuer hors classe, par petits groupes, de façon intensive et par des spécialistes en récupération, il n'y a qu'un pas!

XII. Evaluation subjective des maîtres versus évaluation objective (tests) du rendement en lecture.

Il fut jugé utile de vérifier dans quelle mesure le jugement des enseignants sur le calibre réel de leurs élèves, en lecture, est concordant avec le verdict des tests objectifs éprouvés auxquels les élèves ont été soumis. Ainsi, si jamais les traitements statistiques démontraient une quasi parfaite concordance entre les deux versions, les superviseurs et conseillers pédagogiques pourraient, en toute assurance, favoriser la mise en place de toute modalité de récupération jugée nécessaire et adéquate par les maîtres, sans passer par le détour toujours long et coûteux de batteries de tests scientifiquement éprouvés. Dans le cas contraire, il faudrait constater un besoin urgent de se doter des instruments diagnostics plus sophistiqués qui permettent l'identification et le traitement des cas de déficience en lecture.

Il fut demandé aux enseignants de qualifier chacun de leurs élèves en lecture-compréhension et en lecture-décodage selon les normes couramment utilisées dans la plupart des milieux scolaires, à savoir:

- FAIBLES : moyenne de rendement de moins de 70%;
- MOYENS : moyenne entre 70 et 90%;
- FORTS : moyenne de 90% et plus.

Le Tableau XXVIII nous montre, en ordonnée, la distribution de fréquences des élèves regroupés en forts, moyens ou faibles selon le

TABLEAU XXVIII

Comparaison, par niveau scolaire, entre le verdict des tests objectifs en lecture-compréhension et en lecture-décodage et le verdict des enseignants quant au rendement des mêmes élèves, sous ces deux aspects, selon les catégories "faibles", "moyens", "forts" et "déficients", "instructionnels", "indépendants", selon le cas. (N = 1339 él/2093 = 57 cl/81)

Jugement subjectif	Jugement objectif	TESTS OBJECTIFS							
		lecture - compréhension (Test A)				lecture - décodage (Test C)			
		IND	INSTR	DEF	total	IND	INSTR	DEF	total
6e	FAIBLES	10	124	43	177	4	120	50	174
	MOYENS	19	182	23	224	21	160	20	201
	FORTS	26	46	1	73	39	61	3	103
	sans rép.	1	11	3	15	0	10	1	11
	Total	56	363	70	489	64	351	74	489
7e	FAIBLES	6	101	45	152	3	123	44	170
	MOYENS	18	141	8	167	21	148	10	179
	FORTS	5	27	3	35	10	29	4	43
	sans rép.	11	26	2	39	0	1	0	1
	Total	40	295	58	393	34	301	58	393
8e	FAIBLES	12	133	47	192	3	130	51	184
	MOYENS	23	148	18	189	22	162	17	201
	FORTS	25	30	3	58	22	46	0	68
	sans rép.	1	14	3	18	0	3	1	4
	Total	61	325	71	457	47	341	69	457

verdict des maîtres. En abscisse, les élèves sont distribués, en nombre, selon leur classement aux deux tests objectifs (Test A et Test C) qui leur furent administrés.

Le Tableau XXIX constitue une synthèse du tableau précédent à partir d'une comparaison des totaux de chacune des catégories de lecteurs selon qu'ils constituent les verdicts des tests objectifs ou les verdicts des professeurs. Les signes appropriés indiquent le sens des écarts entre les deux types de jugements et la dernière colonne fait ressortir les tendances évidentes.

Ainsi, on est à même de se rendre compte qu'aux trois niveaux scolaires qui nous concernent les enseignants ont nettement et généralement tendance à surestimer le nombre d'élèves faibles en lecture et à sous-estimer le nombre d'élèves moyens ou de niveau instructionnel. En proportions arrondies, cette surestimation des faibles va jusqu'à désigner comme déficients en lecture près de trois fois plus d'élèves que les tests objectifs, ce qui n'est pas peu dire. Dans le cas des élèves moyens, la sous-estimation identifie environ les 2/3 des élèves reconnus comme moyens ou instructionnels par les tests objectifs.

Pour ce qui est des forts en lecture, la tendance est univoque au niveau de la sixième année. Les enseignants de ce niveau perçoivent comme forts plus d'élèves sous l'angle compréhension et sous l'angle décodage que les tests objectifs n'en reconnaissent. Par contre, aux niveaux de 7e et de 8e année, les enseignants sont plus exigeants lorsqu'il s'agit de désigner les forts en lecture-compréhension que ne le sont les tests objectifs. D'un autre côté, ils semblent surestimer la

TABLEAU XXIX

Synthèse des tendances majeures démontrées par la comparaison entre le jugement évaluatif des enseignants quant au rendement de leurs élèves en lecture et le jugement objectif par les résultats aux Tests A et C.

Niveau	Catégorie	Verdict enseignants	Verdict Test A	Verdict enseignants	Verdict Test C	Tendances majeures
6e	FAIBLES	177	> 70	174	> 74	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	244	< 363	201	< 351	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	73	> 56	103	> 64	Enseignants > Tests A et C
	sans rép.	15	-	11	-	
	Total	489	489	489	489	
7e	FAIBLES	152	> 58	170	> 58	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	167	< 295	179	< 301	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	35	< 40	43	> 34	Enseignants < Test A Enseignants > Test B
	sans rép.	39	-	1	-	
	Total	393	393	393	393	
8e	FAIBLES	192	> 71	184	> 69	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	189	< 325	201	< 341	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	58	< 61	68	> 47	Enseignants < Test A Enseignants > Test C
	sans rép.	18	-	4	-	
	Total	457	457	457	457	

capacité de leurs élèves en lecture-décodage. Il faut concéder, cependant que les écarts séparant leur jugement et le jugement des tests quant à ces deux types de rendement en lecture est beaucoup moins prononcé que dans le cas des moyens et des faibles.

En conclusion, et, compte tenu que les tests objectifs utilisés vérifiaient l'atteinte d'un niveau "élémentaire" de maîtrise de la lecture (le vocabulaire choisi était délibérément de niveau de 5e année) on ne peut rejeter du revers de la main le verdict des enseignants tant pour la lecture-compréhension que pour l'habileté de leurs élèves en décodage. C'est dire que si les tests objectifs ont permis d'identifier environ 15% de déficients en lecture, il faut considérer qu'il s'agissait là probablement des frustrés chroniques en lecture et que vraisemblablement le taux de déficience en lecture pour chacun des niveaux considérés peut s'élever au moins à 25% de la clientèle scolaire. Le verdict des professeurs quant à la proportion de faibles en lecture-compréhension et lecture-décodage est de l'ordre de 36.2% en 6e année, de 38.6% en 7e et de 42% en 8e. Tout en atténuant quelque peu la rigueur de tels jugements, il est symptomatique de pouvoir y déceler un phénomène de croissance du genre endémique entre la 6e et la 8e année. Un tel état de situation ne peut manquer de nous laisser perplexes!

XIII. Diagnostic des difficultés des élèves par les enseignants.

Cinquante-sept enseignants sur un nombre total de 81 ont retourné à l'équipe de recherche un questionnaire fort détaillé leur demandant, entre autres choses, de porter un jugement sur les types de difficultés

que pouvaient rencontrer les élèves confiés à leurs soins, indépendamment du niveau de rendement en lecture de ces derniers.

Le Tableau XXX présente une liste d'un certain nombre de difficultés relatives au mode de lecture des élèves. L'échelle permet de reconnaître le degré d'importance relative de l'une ou l'autre difficulté telle que perçue par les 57 répondants.

On peut remarquer que deux difficultés prennent une importance prépondérante dans la catégorie des vices dits "structuraux". Il s'agit de la propension des élèves à substituer des mots dans les textes lus ou à hésiter dans leur débit, hésitation qui provoque l'habitude de répéter certains mots difficiles ou les mots qui les précèdent.

Selon les enseignants, les difficultés des élèves sont beaucoup plus notoires en ce qui regarde l'allure générale de la lecture. Parmi les six difficultés mentionnées sous ce titre, cinq reçoivent une cote d'importance relative assez élevée. C'est donc sous cet aspect que les enseignants concentrent leurs plaintes surtout quant à la monotonie de la voix, aux lacunes de l'intonation et à lecture genre mot-à-mot.

Le Tableau XXXI révèle que, selon les maîtres, les élèves butent surtout en lecture à cause d'un manque notoire de capacité d'analyse structurale des mots, laissant l'élève démuni face à toute configuration graphique quelque peu inhabituelle ou originale par rapport à son acquis de vocabulaire de base. En second lieu, les erreurs liées au contexte prennent, selon les enseignants, une importance quasi aussi grande. Au dire de ces derniers, cette lacune en décodage structural des mots est doublée d'une faiblesse marquée en décodage sonore. L'addition de telles

TABLEAU XXX

Perception par les enseignants des difficultés
relatives des élèves quant au mode de lecture.

DIFFICULTES	Pourcentage de maîtres		
	Diff. maj.	Diff. min.	Sans diff.
A. VICES DE STRUCTURE:			
Omission de mots	18.0	59.1	22.9
Addition de mots	17.3	57.7	25.0
Substitution de mots	29.9 ^a	51.3	20.8
Répétition de mots	26.7 ^a	50.8	22.5
Inversion de mots	15.2	56.5	28.3
B. VICES D'ALLURE:			
Lecture mot-à-mot	29.4 ^a	45.5	25.1
Vocalisation excessive	12.1	55.9	32.0
Ignorance de ponctuation	24.9 ^a	53.8	21.3
Monotonie de voix	38.0 ^a	42.1	19.9
Erreurs d'intonation	33.1 ^a	42.6	19.9
Pauvreté du débit	22.9 ^a	46.6	30.5
C. VICES DE POSTURE:			
Poursuite du doigt	15.1	57.5	27.4
Posture inadéquate	12.0	58.6	29.4
Mouvements de tête	11.6	59.2	29.2

a Proportion dépassant 20% dans la catégorie "difficulté majeure".

TABLEAU XXXI

Perception par les enseignants des difficultés
relatives des élèves en techniques de décodage.

DIFFICULTES	Pourcentage de maîtres		
	Diff. maj.	Diff. min.	Sans diff.
- Erreurs dues à la globalisation.	31.6	45.3	23.1
- Erreurs liées au contexte.	34.7	42.7	22.6
- Mauvaise analyse phonique.	32.0	47.5	20.5
- Mauvaise analyse structurale.	36.0	45.2	18.8
- Difficulté à chercher dans le dictionnaire	20.4	53.2	26.4

faiblesses jugées majeures par près de 35% des maîtres confirme la présence d'un lien étroit entre la capacité générale de lire et la capacité technique de décoder sons et structures graphiques.

Le Tableau XXXII tente de mettre en relief les difficultés particulières que présentent les élèves selon les maîtres qui leur enseignent en 6e, 7e et 8e années, en lecture-compréhension.

Les données du Tableau XXXII permettent de spécifier quelque peu les carences particulières des élèves en matière de lecture-compréhension. Il faut noter, entre autres choses, la relative pauvreté du vocabulaire maîtrisé par la plupart des élèves, obstacle évident à une lecture intelligente. La plupart des autres lacunes repérées par les maîtres (cf. (a)) recouvrent en fait deux habiletés particulières dont le développement se

TABLEAU XXXII

Difficultés perçues chez les élèves, en lecture-compréhension,
par leurs professeurs.

DIFFICULTES	Pourcentage de maîtres		
	Diff. maj.	Diff. min.	Sans diff.
- Inexactitude de sens dans vocabulaire spontané.	33.8 ^a	52.7	13.5
- Inexactitude de sens dans vocabulaire général.	31.4 ^a	53.4	15.2
- Difficulté de trouver le sens: mots dictionnaire.	24.0	53.8	22.2
- Raconter un texte lu.	27.9	53.5	18.6
- Suivre la chronologie des événements.	30.4 ^a	50.7	18.9
- Suivre des directives.	26.7	54.2	19.1
- Localiser idée principale d'un paragraphe.	37.6 ^a	45.1	17.3
- Identifier détails liés entre eux.	35.8 ^a	45.2	19.0
- Lire cartes, tableaux, tables.	19.3	53.7	27.0
- Localiser l'information utile.	26.7	50.6	22.7
- Tirer des conclusions.	36.2 ^a	47.6	16.2
- Résumer.	38.6 ^a	47.1	14.3
- Schématiser.	43.2 ^a	42.6	14.2

^a Proportion dépassant 30% dans la catégorie "difficulté majeure".

devrait d'être accentué afin d'améliorer la performance en lecture-compréhension, soient: la capacité d'analyse et la capacité de synthèse. Connaissance d'un vocabulaire étendu et varié, compréhension des termes utilisés, capacité de relier logiquement concepts et idées, capacité de capter l'essentiel d'un message et d'en faire une synthèse pertinente constituent un réseau d'habiletés mentales qui devraient être délibérément exercées en toute discipline scolaire et plus particulièrement dans l'enseignement du français. Il pourrait ainsi s'effectuer une sorte de transfert inter-disciplinaire propre à améliorer la performance en lecture-compréhension.

XIV. Organisation humaine, matérielle et pédagogique de l'enseignement de la lecture aux niveaux 6, 7 et 8e année.

Ce titre recouvre un univers d'éléments d'ordre descriptif qu'il serait fort onéreux d'explorer avec minutie. L'équipe de recherche a estimé pertinent de se rabattre sur un certain nombre de caractéristiques possiblement plus significatives aux fins de la présente enquête. Beaucoup de résultats seront traités sous forme de commentaires; des tableaux seront présentés chaque fois qu'ils s'avéreront utiles pour l'information du lecteur.

Il faut rappeler, au point de départ de cette section, que 57 enseignants sur une possibilité de 81 (soit plus de 70%) ont dûment complété un questionnaire passablement détaillé relatif aux conditions d'organisation pédagogique dans lesquelles ils évoluaient avec leurs élèves. Ces 57 enseignants étaient donc responsables de 1339 élèves aux niveaux

qui intéressait la recherche, soit environ 64% de l'échantillon total rejoint par la présente enquête.

Parmi ces 57 enseignants, 67.9% sont du sexe féminin et 32.1% du sexe masculin. L'âge varie entre 20 et 60 ans, la médiane se situant à 30 ans. Les moins de 25 ans constituent 21.5% du groupe total, ceux entre 25 et 29 ans, une proportion de 26.8% et ceux dont l'âge s'établit entre 30 et 39 forment près de 34% du nombre total des répondants. Moins de 18% ont plus de 40 ans.

Moins de 13% de ces enseignants ont deux années ou moins d'expérience professionnelle, 14.3% ont à leur acquis entre 3 et 5 ans d'expérience; 30.4% ont de 6 à 10 ans et environ 43% confirment une expérience d'enseignement de 11 ans et plus.

Plus de 56% de ces 57 enseignants poursuivent durant leur carrière des cours ou activités de perfectionnement contre 43.6% qui affirment n'en rien faire.

Une proportion de près de 52% de ces maîtres enseignent en milieu urbain (+ de 5,000 h.) alors que 10.7% se retrouvent en milieu semi-rural (de 2 à 5000 h.) et 37.5% en milieu typiquement rural (moins de 2,000 h.).

Moins de 32% du personnel enseignant des 57 classes concernées détiennent l'équivalent d'un diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat) et 22.6% possèdent les qualifications minimales pour enseigner.

La plupart de ces 57 enseignants (65.5%) jugent que le matériel d'enseignement (livres, documentation, cahiers d'exercices, et aides didactiques diverses) est très inadéquat. Par ailleurs, 69% estiment que

le temps mis à leur disposition par le programme pour fins d'apprentissage de la lecture est par trop limité.

Soixante pourcent de ces professeurs consacrent une heure ou moins par semaine, en moyenne, à l'enseignement de la lecture orale, 26% consacrent environ deux heures par semaine et une minorité d'enseignants (14%) investissent trois heures ou plus à ce type d'apprentissage. Quant à l'enseignement de la lecture-compréhension (analyse de textes, lecture silencieuse, etc...), plus de 47% s'y adonnent pendant une heure ou moins par semaine; environ 30% y consentent deux heures par semaine et seulement 23% y consacrent environ trois heures ou plus.

Enfin, plus de 70% de ces maîtres se plaignent que les objectifs de l'enseignement de la lecture ne sont pas suffisamment spécifiés dans les programmes mis à leur disposition, soit par le Ministère, soit par les autorités scolaires locales.

Le Tableau XXXIII résume les principales doléances des enseignants à l'endroit des conditions pédagogiques générales dans lesquelles ils sont appelés à oeuvrer. Les lacunes identifiées ont été placées en ordre d'importance, selon la perception des enseignants mêmes.

En tout premier lieu, et en très forte proportion, les enseignants se plaignent surtout de la pauvreté du matériel didactique mis à leur disposition. Cette lacune majeure avait déjà été confirmée par la grande majorité des enseignants franco-ontariens lors d'une autre étude effectuée sous les auspices du Ministère de l'Education de l'Ontario¹.

¹ Brassard, Jean et O'Reilly, Robert, Problèmes et priorités de recherche en milieu scolaire franco-ontarien, Publications du Ministère de l'Education de l'Ontario, 1975.

TABLEAU XXXIII

Importance relative des lacunes majeures perçues par les enseignants quant à l'organisation générale de l'enseignement de la lecture.

LACUNES	Pourcentage de maîtres	
	importante	peu importante
- Matériel pédagogique non-adéquat.	85.8	14.2
- Surnombre d'élèves par classe.	80.0	20.0
- Absence de clinique de récupération.	75.5	24.5
- Contraintes de diverses natures.	75.0	25.0
- Formation inadéquate des maîtres.	70.8	29.2
- Manque de spécialistes en lecture.	68.8	31.2

En deuxième position par ordre d'importance relative, les enseignants croient que le trop grand nombre d'élèves par classe nuit à l'efficacité de leur enseignement en lecture. Ils requièrent par la suite la présence de personnel spécialisé dans les troubles d'apprentissage après avoir convenu que leur formation de base ne les habilite pas tellement à faire face aux cas problèmes en lecture.

Le Tableau XXXIV qui suit résume les principaux besoins des élèves, selon les perspectives des maîtres qui leur enseignent soit le Français, langue maternelle, soit la lecture, en particulier.

Il est important de remarquer sous quels angles particuliers se distribuent les verdicts des enseignants. En effet, les huit premiers

TABLEAU XXXIV

Importance relative des besoins des élèves en lecture
selon la perception des enseignants.

BESOINS DES ELEVES	Pourcentage d'enseignants	
	important	peu important
- habileté en orthographe.	98.2	1.8
- élargissement du répertoire de vocabulaire.	96.5	3.5
- compréhension de textes.	96.4	3.6
- compréhension du sens des phrases.	94.6	5.4
- compréhension de paragraphes.	90.6	9.1
- connaissance des règles de grammaire.	90.9	9.1
- motivation pour la lecture d'agrément.	90.3	9.7
- motivation pour la recherche en bibliothèque.	88.0	12.0
- habileté en lecture orale (intonation, rythme, ...)	87.0	13.0
- capacité d'analyse structurale des mots.	87.0	13.0
- vitesse en lecture silencieuse	84.6	15.4
- capacité en techniques de décodage.	76.5	23.5

besoins, par ordre d'importance, selon les maîtres, ont trait surtout à la remédiation de déficiences relatives à la lecture-compréhension et les quatre derniers points touchent au problème de la récupération en lecture-décodage. Donc, dans l'esprit des enseignants on ne semble pas tellement faire le lien entre le pré-requis (habileté en décodage) et le requis (lecture intelligente). On peut se demander si la plupart des enseignants des niveaux 6, 7 et 8 sont à l'aise pour diagnostiquer les lacunes des élèves en décodage et s'ils ne sont pas tentés de traiter les effets en ignorant une bonne partie des causes de déficit en lecture-compréhension. Ce n'est là, pour le moment, que pure hypothèse mais elle s'avère logique et plausible suite aux plaintes formulées dans le Tableau XXXIII qui précède.

Toutefois, vu la forte proportion de maîtres qui signale avec autant d'insistance tant de lacunes vraiment fondamentales pour la maîtrise de la langue maternelle parlée, lue ou écrite, une telle unanimité équivaut à un immense cri d'alarme lancé aux autorités aptes à instaurer les politiques susceptibles d'améliorer la situation dans les plus brefs délais.

XV. Impact relatif de certains éléments situationnels sur le rendement en lecture.

Parmi toutes les conditions particulières que le questionnaire rempli par les enseignants ont permis de mettre en lumière, quelques-unes ont été prises à part et traitées spécialement afin de déceler, si possible, l'impact particulier qu'elles pouvaient exercer sur le rendement des élèves en lecture. Ce sont, dans l'ordre du traitement; le sexe des

enseignants, leur niveau de qualification, l'étendue de leur expérience professionnelle, leur implication régulière dans des activités de perfectionnement et la période de temps qu'ils disent consacrer, par semaine, à l'enseignement de la lecture proprement-dite.

Le Tableau XXXV décrit la répartition des enseignants selon le sexe et par niveau ainsi que la répartition des élèves selon leur rendement en lecture.

TABLEAU XXXV

Répartition des enseignants selon le sexe et le niveau en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients sous leur responsabilité.
(N. ens. = 57)

NIV.	SEXE	N ens.	Rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			Ind.	Instr.	Def.	
6e	M	4	10	89	14	113
	F	16	46	274	56	376
	total	20	56	363	70	489
7e	M	7	15	104	18	137
	F	11	25	191	40	256
	total	18	40	295	58	393
8e	M	7	22	95	14	131
	F	12	39	230	57	326
	total	19	61	325	71	457
Grand total:		57	157	983	199	1339

Le Tableau XXXVI fait suite au précédent et détermine la proportion globale d'élèves indépendants et d'élèves déficients en lecture en regard de la proportion relative d'enseignants masculins ou féminins et un ratio du nombre moyen d'élèves de chaque catégorie par maître masculin ou féminin.

TABLEAU XXXVI

Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants masculins et féminins, et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître masculin et féminin (pour tous niveaux).

SEXE ENS.	N et % ens.	N et % él. IND.	N et % él. DEF.	Ratio m/él. IND.	Ratio m/él. DEF.
M	18 (31.6)	47 (30.0)	46 (23.1)	2.61	2.55
F	43 (68.4)	110 (70.0)	153 (76.9)	2.82	3.92
Total:	57	157	199	-----	

Ainsi donc, on constate que le personnel enseignant des trois niveaux considérés est composé de femmes dans une proportion dépassant les deux tiers. La proportion d'élèves indépendants en lecture se répartit assez justement entre hommes et femmes selon leur proportion respective. Par contre, le nombre de déficients tombant sous la responsabilité pédagogique du personnel enseignant féminin est beaucoup plus élevé, toute proportion gardée, que chez le personnel masculin (ratio de 3.92 versus 2.55 pour les hommes).

Une conclusion hâtive permettrait de déclarer que les élèves sous l'égide de maîtres masculins obtiennent généralement un meilleur rendement en lecture que ceux affectés à des professeurs féminins. Or, il

serait dangereux d'être aussi catégorique car un tel jugement se devrait d'être nuancé par la considération d'une foule de facteurs particuliers comme, par exemple: la densité des classes des enseignantes par rapport à celle des enseignants; les qualités d'autorité des unes par rapport à ces derniers; le niveau de qualification des uns et des autres; et ainsi de suite. Cependant, on ne peut absolument pas taire la tendance manifeste qui apparaît.

Les Tableaux XXXVII et XXXVIII tentent de faire ressortir la relation qui pourrait éventuellement exister entre le niveau de qualification du personnel enseignant et le rendement des élèves en lecture. Par moins qualifié, on entend un enseignant possédant le niveau EST 1 ou EST 2, et par plus qualifié tout enseignant possédant une scolarité supérieure à ces deux premiers niveaux, soit: EST 3, EST 4, TYPE B, TYPE A et Baccalauréat.

Les résultats que l'on retrouve dans les Tableaux XXXVII et XXXVIII démontrent que plus de 56% des enseignants de 6e, 7e et 8e année ont un minimum de 10 cours universitaires au-delà de leur année de psychopédagogie de base. On retrouve, par ailleurs, proportionnellement autant de lecteurs indépendants chez les moins qualifiés que chez les plus qualifiés. Le calcul du ratio maître-élèves accorde un nombre moyen d'élèves bons lecteurs légèrement supérieur chez les moins qualifiés que chez les mieux qualifiés. Par contre, le nombre moyen d'élèves déficients par maître moins qualifié est plus élevé que celui obtenu pour les maîtres les mieux qualifiés.

TABLEAU XXXVII

Répartition des enseignants selon leurs qualifications et le niveau d'enseignement en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients sous leur responsabilité.
(N. ens. = 57)

NIV.	QUAL.	N ens.	Rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			Ind.	Instr.	Def.	
6e	moins	8	27	143	42	212
	plus	12	29	220	28	277
	total	20	56	363	70	489
7e	moins	9	22	157	31	210
	plus	9	18	138	27	183
	total	18	40	295	58	393
8e	moins	8	20	137	28	185
	plus	11	41	188	43	272
	total	19	61	325	71	457
Grand total		57	157	983	199	1339

TABLEAU XXXVIII

Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants plus qualifiés et moins qualifiés, et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie, par maître plus qualifié et moins qualifié (pour tous niveaux).

QUAL. ENS.	N et % ens.	N et % él. IND.	N et % él. DEF.	Ratio m/él. IND.	Ratio m/él. DEF.
Moins	25 (43.8)	69 (43.9)	101 (50.8)	2.76	4.04
Plus	32 (56.2)	88 (56.1)	98 (49.2)	2.09	3.06
Total	57	157	199	-----	

Sommairement, il semble bien que le niveau de qualification des maîtres exerce peu d'effet sur la proportion d'élèves indépendants en lecture. Cependant, la relation semble s'établir, quoique faiblement, entre le nombre de déficients en lecture par classe et le niveau de qualification des enseignants, les moins qualifiés semblant en engendrer un peu plus que les mieux qualifiés.

Les Tableaux XXXIX et XL visent à mettre en lumière une relation possible entre l'étendue de l'expérience des enseignants et le rendement en lecture. A cette fin, les enseignants furent regroupés en trois catégories: ceux qui possèdent 5 ans ou moins d'expérience, ceux qui ont à leur acquis entre 6 et 10 ans et ceux qui ont plus de dix années d'expérience.

La description de la situation et les calculs effectués sont présentés de la même manière que pour les tableaux précédents.

Les Tableaux XXXIX et XL nous révèlent qu'un peu plus des deux cinquièmes des enseignants de 6e, 7e et 8e année ont à leur crédit plus de 10 années d'expérience d'enseignement. Donc, près de 60% du corps professoral de ces niveaux sont effectivement au début de leur carrière.

Comme dans les cas précédents, il semble bien que les élèves indépendants et déficients en lecture sont assez bien répartis, dans l'ensemble entre les enseignants regroupés selon l'étendue plus ou moins importante de leur expérience professionnelle. Cependant, le calcul du nombre moyen d'élèves, soit indépendants, soit déficients par catégorie de maîtres peu, moyennement ou plus expérimentés met en relief une relation assez constante entre les deux facteurs en cause. Autrement dit,

TABLEAU XXXIX

Répartition des enseignants selon l'étendue de leur expérience professionnelle et le niveau d'enseignement en fonction du nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité.
(N. ens. = 57)

NIV.	EXPERIENCE	N ens.	Rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			IND.	INSTR.	DEF.	
6e	5 ans et moins	4	11	65	15	91
	entre 6 et 10	9	31	183	27	241
	plus de 10 ans	7	14	115	28	157
	total	20	56	363	70	489
7e	5 ans et moins	9	12	155	26	193
	entre 6 et 10	4	7	58	21	86
	plus de 10 ans	5	21	82	11	114
	total	18	40	295	58	393
8e	5 ans et moins	3	20	52	8	80
	entre 6 et 10	4	10	64	11	85
	plus de 10 ans	12	31	209	52	292
	total	19	61	325	71	457
Grand total		57	157	983	199	1339

plus un maître est expérimenté plus on a de chance, semble-il de retrouver dans sa classe un plus grand nombre de déficients en lecture et aussi un plus grand nombre de lecteurs indépendants. L'inverse serait tout aussi probable dans le cas des maîtres moins expérimentés.

Un tel constat ne manque pas de rendre l'observateur perplexe! La tendance est trop nette pour être mise en doute, pour sûr. Serait-ce

TABLEAU XL

Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative des enseignants plus ou moins expérimentés et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître selon le degré d'expérience professionnelle (pour tous niveaux).

ANNEES D'EXPER.	N et % ens.	N et % él. IND.	N et % él. DEF.	Ratio m/él. IND.	Ratio m/él. DEF.
5 et -	16 (28.0)	43 (27.4)	49 (24.6)	2.68	3.06
6 à 10	17 (30.0)	48 (30.5)	59 (29.6)	2.82	3.47
+ de 10	24 (42.0)	66 (42.0)	91 (45.7)	3.47	3.79
Total	57	157	199	-----	

que plus l'enseignant avance dans sa carrière, plus il a tendance à s'occuper des élèves brillants et à délaisser les retardés pédagogiques? Ou, serait-ce plutôt dû au fait que les jeunes enseignants sont mieux habilités, par leurs études récentes, à entreprendre et mener avec succès les modalités de récupération en lecture, tout en s'affichant un peu moins efficaces quant au rendement optimum des meilleurs élèves en lecture? Ce sont là des hypothèses qu'il vaudrait la peine de vérifier dans des recherches futures.

Les Tableaux XLI et XLII reprennent le même procédé de traitement, cette fois, en prenant en considération la variable "perfectionnement professionnel".

On constate donc que plus de 56% des enseignants des niveaux de 6e, 7e et 8e année poursuivent assiduellement des activités de perfectionnement en cours de carrière. La question que les chercheurs se sont posée pourrait se formuler ainsi: Est-ce qu'il existe une relation entre le

TABLEAU XLI

Répartition des enseignants selon qu'ils sont impliqués dans des activités de perfectionnement ou non, le niveau d'enseignement et le nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité.
(N. ens. = 57)

NIV.	activités perfect.	N ens	Rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			IND.	INSTR.	DEF.	
6e	OUI	11	34	211	39	284
	NON	9	22	152	31	205
	total	20	56	363	70	489
7e	OUI	12	28	207	47	282
	NON	6	12	88	11	111
	total	18	40	295	58	393
8e	OUI	9	36	140	31	207
	NON	10	25	185	40	250
	total	19	61	325	71	457
Grand total		57	157	983	199	1339

TABLEAU XLII

Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants, et déficients selon la proportion relative des enseignants impliqués ou non dans des activités de perfectionnement et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître (pour tous niveaux).

PERFECT.	N et % ens.	N et % él. IND.	N et % él. DEF.	Ratio m/él. IND.	Ratio m/él. DEF.
OUI	32 (56.1)	98 (62.4)	117 (58.8)	3.06	3.65
NON	25 (43.9)	59 (37.6)	82 (41.2)	2.36	3.28
Total	57	157	199	-----	

fait qu'un enseignant est impliqué dans des activités de perfectionnement professionnel et le rendement de ses élèves en lecture? Le Tableau XLI permet de formuler les considérations qui suivent.

La majorité des enseignants des niveaux de 6e, 7e et 8e année poursuivent des études liées à leur perfectionnement professionnel, quoique plus de 40% déclarent être nullement impliqués dans de telles activités.

On retrouve proportionnellement plus d'élèves indépendants et plus d'élèves déficients en lecture chez ceux qui poursuivent des activités de perfectionnement que chez leurs confrères. La moyenne d'élèves indépendants et d'élèves déficients par maître en perfectionnement est de 3.06 et de 3.65 respectivement et celle des maîtres non impliqués dans du perfectionnement est de 2.36 élèves indépendants et 3.28 élèves déficients par maître.

Le type de relation entre les deux facteurs en question peut laisser supposer que le perfectionnement recherché n'est pas nécessairement dans la ligne d'une plus grande rentabilité pédagogique en matière de rattrapage en lecture pour les déficients. Par contre, il appert que le fait de ne pas être impliqué dans des activités de perfectionnement professionnel ne signifie pas nécessairement un enseignement plus efficace de la lecture si on en juge par le nombre inférieur de bons lecteurs que l'on retrouve dans les classes de tels enseignants. Il faut noter cette ambivalence du facteur "perfectionnement professionnel" et effectuer, éventuellement, une recherche plus méticuleuse sur le sujet.

Enfin, les Tableaux XLIII et XLIV tentent aussi d'établir la nature de la relation qui pourrait exister entre la proportion plus ou moins importante de temps investi dans l'enseignement de la lecture et le rendement de leurs élèves en cette matière.

Les Tableaux XLIII et XLIV attestent que le tiers seulement des enseignants des niveaux 6, 7 et 8 consacrent plus de trois heures par semaine à l'enseignement de la lecture proprement-dite, lecture-compréhension ou lecture-décodage. Toutefois, il faut se rappeler que la lecture orale, selon la présente enquête, est nettement la parente pauvre des activités d'apprentissage en lecture.

Toutefois, le phénomène qui se présente ici apparaît un peu curieux. En effet, on aurait été porté à croire que plus un maître consacre de temps à l'enseignement de la lecture, plus il a de chances de compter de bons lecteurs dans sa classe et une proportion moins grande de lecteurs déficients. Or, les calculs effectués affirment justement le contraire, soit un ratio de 2.10 élèves indépendants en lecture par rapport à un ratio de 3.08 à l'avantage de ceux qui consacrent moins de temps de classe à la lecture. Il en va de même pour le ratio relatif au nombre d'élèves déficients par maître, soit 3.29 pour l'enseignant investissant moins de temps à la lecture contre un ratio de 3.89 pour ceux qui y consacrent plus de temps.

L'interprétation d'un tel phénomène n'est pas facile. Bien des spéculations peuvent être avancées. Une première serait qu'il peut exister, aux niveaux qui nous concernent, une sorte de seuil de saturation quant à l'enseignement méthodique de la lecture que le maître ne

TABLEAU XLIII

Répartition des enseignants selon le niveau scolaire, l'importance de la proportion de temps affectée à l'enseignement de la lecture et le nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité. (N. ens. = 57)

TEMPS ENS. LECT.	NIV	N ENS	rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			IND.	INSTR.	DEF.	
3 heures par sem. ou -	6e	13	40	251	47	338
	7e	12	29	193	41	263
	8e	13	48	241	37	326
	tot.	38	117	685	125	927
+ de 3 heures par sem.	6e	7	16	112	23	151
	7e	6	11	102	17	130
	8e	6	13	84	34	131
	tot.	19	40	198	74	412
Grand total		57	157	883	199	1339

TABLEAU XLIV

Répartition proportionnelle des lecteurs indépendants et déficients selon la proportion relative d'enseignants consacrant plus ou moins de temps à l'enseignement de la lecture et calcul de la moyenne d'élèves de chaque catégorie par maître (pour tous niveaux).

TEMPS ENS. LECT.	N et % ens.	N et % él. IND.	N et % él. DEF.	Ratio m/él. IND.	Ratio m/él. DEF.
3 h. et -	38 (66.6)	117 (74.5)	125 (62.8)	3.08	3.29
+ de 3 h.	19 (33.3)	40 (25.5)	74 (37.2)	2.10	3.89
Total	57	157	199	-----	

peut dépasser sans engendrer une baisse notable de la motivation des élèves. Dans la logique d'une telle hypothèse, il serait donc souhaitable que l'enseignement de la lecture et les modalités de récupération fasse l'objet d'un enseignement moins systématique, moins encadré dans un horaire fixe, donc plus intégré aux diverses matières qui sont enseignées aux élèves.

Une autre supposition pourrait nous amener à mettre en doute la pertinence des modalités d'enseignement de la lecture utilisées par les enseignants qui procèdent par doses massives d'apprentissage. En effet, il serait logique de prétendre que si on investit beaucoup de temps avec certains élèves dans l'apprentissage de la lecture-compréhension sans tenir compte que les plus faibles en lecture ont surtout besoin, comme pré-requis, d'une maîtrise adéquate des techniques de décodage structural et sonore, il se pourrait que l'on investisse à perte, finalement.

Le cadre de la présente recherche est par trop limité pour permettre une exploration plus délicate du phénomène ici révélé. Encore une fois, il faut laisser la question ouverte pour d'éventuelles reconsiderations.

XVI. Commentaires et suggestions des enseignants.

Les 57 enseignants qui ont rempli le questionnaire visant à confectionner un inventaire de la situation de l'enseignement de la lecture dans les écoles franco-ontariennes ont formulé une soixantaine de suggestions que les chercheurs ont dû regrouper sous quelques thèmes particuliers. Ces énoncés des professeurs sont donc présentés ci-dessous sous

forme de propositions.

a) Conditions du milieu.

Un peu partout, les élèves francophones baignent dans une atmosphère anglicisante fort néfaste pour la qualité du français parlé et écrit et pour l'acquis culturel français en général. Cet état de fait contribue pour une large mesure à la pauvreté chronique du vocabulaire des élèves, à la confusion phonétique qui les afflige et au manque de motivation pour l'apprentissage de leur langue maternelle.

b) Les programmes d'enseignement du français.

Le programme d'études n'est pas assez strictement défini. Les objectifs manquent de spécificité, le contenu est plus ou moins logiquement distribué, les méthodes d'enseignement manquent de cohérence d'un niveau à l'autre, le matériel est pauvre et inadéquat et l'évaluation du rendement des élèves est très subjectif et peu sophistiqué. L'ordonnance de la matière devrait être repensée. L'ingéniosité des maîtres devrait permettre une plus grande variété d'activités d'apprentissage, v.g. concours oratoires, débats, poésie, art dramatique, écoute de disques. Le souci d'un bon rendement en français devrait être partagé par tous les enseignants des autres matières au programme.

c) Le matériel didactique.

Le matériel disponible est pauvre en qualité et rare en quantité. Il y aurait un urgent besoin de quelques bons volumes de base bien adaptés aux besoins des élèves franco-ontariens. Bien souvent, le maître doit se débrouiller avec les moyens du bord: journaux, revues, romans, encyclopédies, etc.... Le peu de matériel disponible n'est pas assez

moderne et intéressant compte tenu des motivations et de l'âge des élèves. On recherche un matériel varié et abondant, de diverses natures, graphique, audio, visuel ou d'ordre logistique.

d) Le dépistage des déficients en lecture.

Les maîtres ne disposent pas, pour la plupart, de la compétence requise pour effectuer un diagnostic adéquat des cas problèmes en plus de ne pas avoir à leur disposition les instruments nécessaires pour une solide évaluation. On requiert la présence de spécialistes en enseignement correctif capables d'effectuer un dépistage valide des lacunes qui affectent le rendement des élèves et de traiter de façon appropriée les cas marginaux.

e) L'engagement des élèves et du milieu ambiant.

Le besoin se fait sentir de revigorer les attitudes et les motivations des élèves et des familles à l'endroit de la langue et de la culture françaises. Un effort orchestré devrait être entrepris pour rehausser le climat culturel des écoles et pour amener les familles à favoriser le fait français à la maison et dans le milieu social immédiat. Les maîtres doivent commencer d'abord à cultiver ce souci dans leur action pédagogique quotidienne, quelle que soit la matière qu'ils sont appelés à enseigner.

CHAPITRE QUATRIEME

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

L'envergure de la présente recherche est passablement étendue. Toutefois, il faut concéder que la richesse des données recueillies est loin d'avoir été réellement épuisée à cause surtout des contingences temporelles et financières. Si toutes les facettes du phénomène du rendement en lecture et des besoins de récupération ne sont pas touchées en détail, certains contours significatifs sont cependant mis en évidence et suscitent une prise de conscience qui pourrait éventuellement s'avérer féconde si de fermes politiques de remédiation sont formulées et mises en force.

Les auteurs du présent rapport ont jugé utile de délaissier quelque peu le "texte" de la recherche pour mettre en exergue, dans ce chapitre, le "contexte" et ses caractéristiques les plus évidentes.

A. CONCLUSIONS GENERALES:

I. DANS LES CONDITIONS ACTUELLES, PRES DU TIERS DES ELEVES DE NIVEAU INTERMEDIAIRE SONT AFFLIGES DE DEFICIENCES IMPORTANTES EN LECTURE ET SONT PRATIQUEMENT LAISSES A EUX-MEMES POUR SE TIRER D'AFFAIRE DANS LEURS ETUDES POST-ELEMENTAIRES.

Suite à l'application de tests scientifiquement qualifiés environ 15% des élèves de 6e, 7e et 8e années furent jugés comme des déficients majeurs en lecture, certains affichant même des retards de deux à trois ans en capacité de lecture. Le verdict des maîtres tendait à amplifier cette proportion, certains n'hésitant pas à la tripler. Il serait fort

prétentieux de ne pas tenir un juste compte d'un jugement aussi généralisé chez les enseignants concernés car leur perception s'appuie indubitablement sur les conséquences qu'engendre une maîtrise inadéquate de cet outil indispensable d'apprentissage scolaire.

Bien plus, selon la perception des maîtres (les tests scientifiques confirmant partiellement la même chose) le phénomène serait (analogiquement) de nature "cancérigène" puisque selon eux la proportion de faibles en lecture s'accroît au fur et à mesure que les élèves gravissent les échelons scolaires de la 6e à la 8e année.

Aucun système scolaire officiellement engagé dans la voie de la démocratisation de l'enseignement, du respect des différences individuelles, de l'enseignement adapté aux besoins et aux intérêts des enfants et commis envers l'égalité des chances en éducation ne peut tolérer l'existence d'une lacune aussi évidente.

Ce taux de "perte brute" d'un contingent aussi important d'élèves francophones a quelque chose d'effarant si on considère avec une conscience le moindrement avertie l'état névralgique de la langue et de la culture française en Ontario, le taux croissant des cas d'assimilation, l'extrême dénuement des écoles franco-ontariennes en ce qui a trait au matériel didactique adéquat et adapté, l'incapacité avouée de la plupart des maîtres à faire face de façon efficace aux problèmes qui les assaillent en termes d'enseignement correctif et à la relative pauvreté de l'ambiance socio-culturelle tant du milieu ambiant que des institutions scolaires mêmes.

II. L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DE LA LECTURE N'EST PAS PERCU COMME UNE FONCTION PEDAGOGIQUE FORMELLE AU POST-ELEMENTAIRE.

L'ensemble des verdicts recueillis tant par les tests diagnostics du rendement des élèves que par les questionnaires remplis par les enseignants confirment, sans l'ombre d'un doute, l'existence d'un "vide pédagogique" entre la fin de l'élémentaire et le niveau intermédiaire. Tout semble se passer comme si les enseignants de l'élémentaire étaient convaincus que les "déficients" en lecture pourront évidemment être rattrapés au cours de leurs études intermédiaires alors que les enseignants de ce dernier niveau prétendent que l'apprentissage proprement-dit de la lecture est l'unique responsabilité du niveau élémentaire, le rôle de l'école intermédiaire consistant à capitaliser sur l'acquis technique dans le cadre des diverses disciplines au programme.

De telle sorte que d'un côté comme de l'autre de la "frontière" l'attitude des enseignants consiste surtout, apparemment, à constater et à déplorer plutôt que de prendre des initiatives de solution du problème. Finalement, l'élève est appelé à entrer dans le jeu fort conséquentiel de "la survivance du mieux équipé". Ceux qui possèdent le minimum suffisant pour s'en réchapper par eux-mêmes s'en tirent beaucoup mieux avec le temps alors que ceux qui accusent des handicaps en lecture s'enlisent de plus en plus dans la confusion, le désarroi et probablement la faillite scolaire à plus ou moins long terme.

III. LA TRES GRANDE MAJORITE DES ENSEIGNANTS REGULIERS DE 6e, 7e ET 8e ANNE AVOUENT NE PAS POSSEDER L'EXPERTISE SUFFISANTE POUR EFFECTUER UN ENSEIGNEMENT SYSTEMATIQUE VALABLE DE LA LECTURE.

La revue de la littérature a déjà confirmé que dans la plupart des milieux scolaires environ 90% des maîtres se sentent démunis ou incapables de s'impliquer de façon efficace dans un enseignement de la lecture vraiment fonctionnel par rapport aux différences individuelles des élèves en cette matière. Dans le présent rapport de recherche, plus de 70% des enseignants confirment ouvertement un tel état de chose.

Si l'on tient compte d'un certain nombre de facteurs particuliers étudiés dans le cadre de la présente enquête, il est permis de supposer que la formation à l'enseignement comporte certes une initiation à diverses didactiques dont, probablement, celle de la lecture. Cependant, il nous faut douter que cette dernière possède quelque indice de priorité sur les autres. Néanmoins, au palier élémentaire, il s'agit bien là, avec l'écriture et le calcul, de l'un des aspects fondamentaux de l'enseignement. La maîtrise de tels outils n'est absolument pas facultative pour les jeunes élèves; elle constitue une condition "sine qua non" pour une évolution décente et normale dans la scolarité.

D'un autre côté, toujours selon la littérature dépouillée, de 80 à 90% des cas de déficiences en lecture sont récupérables en milieu scolaire normal si les élèves handicapés sont soumis, en temps et lieux, aux traitements appropriés. Un tel avancé laisse supposer que tout maître devrait, par sa formation, être apte à diagnostiquer les déficits en lecture, sélectionner les instruments et le matériel pédagogique requis,

appliquer efficacement les traitements appropriés et vérifier les effets réels des correctifs apportés. Or, les maîtres, tout en indiquant sans équivoque leur manque d'expertise en ce domaine, réclament avec insistance la présence dans leur entourage de quelques spécialistes à qui ils pourraient au moins référer les cas-problèmes les plus évidents mais il semble bien que nos institutions scolaires soient nettement dépourvues de telles ressources humaines et pédagogiques.

IV. L'ENSEIGNEMENT SPECIFIQUE DE LA LECTURE AU POST-ELEMENTAIRE S'AVERE GENERALEMENT PEU RENTABLE POUR L'AMELIORATION DU RENDEMENT EN LECTURE.

Lors de la recension de la littérature pertinente à ce projet, une conclusion identique était formulée par certains auteurs renommés. Dans le cas qui nous préoccupe, il faut se rappeler que 60% des enseignants des 6e, 7e et 8e années dispensent en moyenne une heure ou moins par semaine d'initiation systématique à la lecture-décodage et/ou à la lecture-compréhension. Par contre, bien que la chose ne manque pas d'étonner, il fut démontré que ceux qui investissent considérablement plus de temps à cet apprentissage (i.e. trois heures ou plus par semaine) ne semblent pas afficher dans leurs classes de meilleurs résultats que les premiers.

Une telle situation, compte tenu des limitations inhérentes à la recherche, incite à penser qu'il existe probablement un seuil "psychologique" dont on doit tenir compte dans l'apprentissage technique de la lecture. Ce seuil semblerait coïncider avec la fin des études élémentaires (6e année) alors que l'élève tant au point de vue de sa maturité

linguistique que de sa motivation est en mesure d'atteindre la dextérité requise pour manipuler sons et structures phrastiques avec l'aisance d'un habitus. Tout apprentissage ultérieur semble devoir s'aligner sur le raffinement dans l'usage de l'outil disponible à des fins de compréhension et de traitement du savoir.

Si tel était le cas, il serait essentiel que les enseignants du niveau de 6e année puissent se référer à des standards reconnus de performance dans l'habileté à lire de leurs élèves. Le programme de lecture tout au long de l'élémentaire devrait donc être sérieusement structuré, bien échelonné sur un continuum cumulatif et des moyens adéquats de dépistage et de prévention des carences devraient être mis à la disposition des maîtres.

V. LES CONDITIONS PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN GENERAL ET DE LA LECTURE EN PARTICULIER NE PERMETTENT PAS DE REpondre ADEQUATEMENT AUX EXIGENCES ET AUX BESOINS LINGUISTIQUES ET CULTURELS DE LA MINORITE FRANCOPHONE DE L'ONTARIO.

Les données traitées dans ce rapport ont fait état d'une relation étroite entre le rendement en lecture et la qualité de l'ambiance culturelle (hors école) dans laquelle baignent les élèves en leur milieu socio-familial. Or, sauf le cas extrême des milieux à très faible densité francophone, il n'apparaît pas clairement que ce soit l'école qui fasse vraiment la différence et qui permette de pallier aux failles que ne manquent pas de créer les conditions anglicisantes du milieu socio-culturel. En effet, si là où les francophones se retrouvent en plus grande proportion dans la population on enregistre un meilleur rendement en lecture, il

semble bien que l'école profite des effets de la socio-culture ambiante, mais sans nécessairement afficher de meilleures conditions pédagogiques. Là où le cas est le plus flagrant, c'est dans les milieux où la proportion de francophones se situe entre 15 et 45% de la population totale. L'impact négatif des conditions socio-culturelles y prend toute son envergure et l'école en subit comme inévitablement le contre-coup sans que son influence puisse contribuer à pallier aux déficits engendrés.

Il semble donc que les mentalités sont plus en alerte, plus conscientes des besoins de la minorité, plus engagées envers l'éducation française dans les milieux où le petit nombre de francophones perçoivent le défi de la survie. A l'autre extrême, c'est-à-dire là où les francophones se retrouvent en proportion confortable, on serait porté à croire qu'on se laisse bercer par une douce quiétude se contentant d'être dans la moyenne du rendement des élèves franco-ontariens. Et dans les milieux plus mixtes, la contamination linguistique et culturelle fonctionne comme imperturbablement et l'école française ne semble pas afficher le souci de l'excellence susceptible d'endiguer la détérioration linguistique et culturelle du milieu.

VI. APPRENDRE A LIRE INTELLIGEMMENT ET EFFICACEMENT FAIT APPEL AU DEVELOPPEMENT D'UN RESEAU D'HABILETES TECHNIQUES ET MENTALES QUI N'EST PAS L'APANAGE EXCLUSIF DE L'INITIATION A LA LANGUE MATERNELLE.

Ce dont les maîtres consultés se plaignent le plus lorsqu'il leur est demandé de spécifier la nature des lacunes qui affligent leurs élèves en lecture, c'est de l'incapacité de ces derniers de comprendre le sens

de ce qu'ils lisent, d'analyser les éléments des textes à l'étude, d'établir les relations entre idées et concepts, de synthétiser leur pensée en termes justes et pertinents et de transposer leurs acquis en formes simplifiées et englobantes.

Une telle énumération d'habiletés décrit tout autant les propriétés de la pensée efficace que les qualités d'une véritable maîtrise de la langue maternelle. Une telle discipline mentale est susceptible de se développer au contact de toute matière et de tout type d'expérience d'apprentissage.

Devant une telle doléance de la part des maîtres, on peut être porté à se demander si l'ensemble des expériences d'apprentissage auxquelles sont soumis les élèves durant leur 6e, 7e et 8e année ne permet pas seulement d'effleurer ces dimensions fondamentales de l'intellect, favorisant à l'extrême un acquis mnémonique de connaissances plutôt que le développement d'une capacité réelle de manipuler et de traiter intelligemment ces connaissances acquises. Il y aurait peut-être lieu de repenser les objectifs particuliers de toutes les matières au programme de ces années afin que de façon concertée elles favorisent l'atteinte d'une plus grande maturité intellectuelle, laquelle ne pourrait que s'avérer bénéfique en ce qui touche la maîtrise de la langue maternelle et plus particulièrement l'habileté en lecture.

B. RECOMMANDATIONS:

Dans l'esprit des auteurs du présent rapport, il serait non pertinent, à la suite d'une enquête aussi détaillée sous certains aspects,

de formuler des recommandations de nature très spécifique. Une fois le phénomène identifié, les facteurs inhérents à la situation analysés et les relations significatives mises en évidence, le problème gagne en perspective s'il est envisagé par les autorités concernées dans sa dimension systémique. C'est pourquoi les recommandations qui suivent ont été formulées sous forme de généralisations englobantes. Leur seul rôle est de servir d'assise à l'élaboration d'options, à la formulation de politiques, de plans d'action et de stratégies d'intervention.

RECOMMANDATION 1:

PROCEDER RAPIDEMENT A UNE REVISION COMPLETE ET EXHAUSTIVE DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE (ET PLUS PARTICULIEREMENT DE LA LECTURE) AU NIVEAU ELEMENTAIRE (M-6).

Une telle révision se devrait d'être effectuée à l'échelle de la province et être fondée sur un diagnostic élaboré des besoins multiples et variés de la clientèle scolaire selon les conditions socio-culturelles prévalentes dans les diverses régions scolaires.

Cette entreprise implique la formulation d'objectifs réalistes (à court, moyen et long termes) visant à une maîtrise justifiable du français, langue maternelle, en fin de 6e année. Des profils de compétence linguistique devront être élaborés et mis en force.

Les contenus des diverses matières comprises dans l'initiation à la langue maternelle devront être reconsidérés, épurés et organisés en tranches séquentielles, cumulatives et intégratives.

Les modalités d'enseignement et d'apprentissage devront faire l'objet d'une sérieuse remise en question. Si toutes les méthodes ou

approches pédagogiques semblent finalement se valoir les unes les autres, la multiplication d'initiatives hasardeuses est susceptible d'engendrer la dispersion des efforts et le désarroi des élèves. On se devrait de ne promouvoir que les méthodes et modalités d'apprentissage aptes à favoriser une acquisition rapide et efficace des connaissances, habiletés mentales, attitudes et habiletés techniques jugées indispensables pour une maîtrise adéquate de la langue maternelle et qui propulsent les élèves dans cette direction en exploitant au maximum le potentiel intellectuel et la motivation intrinsèque des élèves en développement "psycho-logique".

Le matériel pédagogique (volumes, manuels, cahiers d'exercices, matériel audio-visuel, etc...) mis à la disposition des enseignants aux fins d'initiation à la langue maternelle, devra faire l'objet d'un vaste inventaire critique. Nul doute qu'il faudra augmenter considérablement les ressources pédagogiques et garnir les centres de documentation de multiples éléments offerts par la francophonie mondiale. Il revient aux maîtres d'opérer les tris pertinents et d'effectuer les adaptations nécessaires en fonction de leurs élèves et des conditions particulières du milieu où ils oeuvrent.

Dans le cadre de cette vaste entreprise de révision de programme, un effort particulier devra être consenti pour doter les enseignants d'instruments de mesure valides et fiables du rendement des élèves aux divers échelons de l'élémentaire. La gamme d'instruments à mettre en disposition devrait pour le moins comporter des tests diagnostics de diverses natures, des inventaires situationnels, des batteries d'évaluation formative et sommative.

Enfin, la répartition horaire des diverses matières inscrites au programme de l'initiation à la langue maternelle devra être étudiée soigneusement. Une distribution pondérée du temps intra-année académique et inter-années devrait refléter la justification des accents progressifs introduits dans le programme à partir du rationnel de base.

RECOMMANDATION 2:

METTRE EN FORCE IMMEDIATEMENT DES STANDARDS EXIGEANTS
DE COMPETENCE LINGUISTIQUE POUR TOUS LES ENSEIGNANTS
DES ECOLES FRANCOPHONES DE LA PROVINCE.

On ne saurait trop insister sur l'urgence de mettre en application une telle mesure. Si un tel coup de barre se doit s'être appliqué sans délai dans les institutions de formation de maîtres francophones, l'impact réel et bénéfique des fermes mesures préconisées ne sera atteint que lorsqu'on aura rejoint par de telles exigences tous les maîtres en exercice.

L'opération recommandée est d'envergure, passablement délicate et probablement assez coûteuse en temps, talents, énergies et déboursés financiers. Cependant, la survie et l'épanouissement des écoles françaises exige qu'un tel prix soit payé! Cette recommandation particulière s'appuie sur les faits suivants: a) Le phénomène de la contamination linguistique n'atteint pas seulement les élèves mais aussi les maîtres. Ces derniers sont, dans la grande majorité des cas, non-conscients du taux de détérioration réel du langage qu'ils utilisent couramment. Il leur est donc particulièrement difficile de déceler chez leurs élèves les lacunes linguistiques qu'ils ne perçoivent même pas

dans leur langue d'usage. Cette remarque s'applique tout aussi bien à la langue écrite, des points de vue construction de phrases, orthographe, essais et compositions, exploration de textes et critiques littéraires.

b) A part un certain nombre d'exceptions, beaucoup d'enseignants ne démontrent nullement qu'ils sont conscients de l'incidence socio-culturelle ontarienne. Beaucoup ne semblent pas pourvus de la fierté, de l'engagement et du "feu sacré" nécessaires pour s'engager dans la cause du fait français au moins dans le cadre des tâches éducatives qui leur sont confiées.

RECOMMANDATION 3:

MODIFIER LE REGIME DE FORMATION DES MAITRES FRANCOPHONES
EN AUGMENTANT LA DUREE ET EN HAUSSANT LA QUALITE DE LA
FORMATION PROFESSIONNELLE.

La qualité du rendement d'un système éducatif est en relation directe avec le calibre académique et professionnel des maîtres qui y oeuvrent. Jusqu'à ces derniers temps, les exigences de la mise en place d'un réseau bien organisé d'écoles élémentaires et secondaires françaises commandaient que l'on fournisse aux institutions scolaires les contingents de maîtres requis pour répondre à tous les besoins de la population scolaire francophone. Or, les objectifs de la "quantité" ayant été raisonnablement atteints, il est nécessaire que l'on s'attaque au problème de la qualification adéquate des maîtres en place et de ceux qui constitueront la relève.

Il faut sérieusement se demander si une formation professionnelle d'une année s'avère suffisante pour garantir l'expertise professionnelle

requis à quelque niveau que ce soit du système scolaire. La science et l'art de l'enseignement est un domaine désormais fort respectable en milieu universitaire suite à l'expansion prodigieuse qui a marqué son évolution depuis un demi siècle. Un peu partout dans le monde, le titre de "maître" est de plus en plus connotatif du terme "maîtrise" et du concept "expertise".

Or l'obtention de cette qualité d'expert requiert que l'on ait pris le temps d'amener les candidats à l'enseignement à un seuil de crédibilité professionnelle reconnue. Aucune profession respectable n'est en mesure d'accréditer ses membres suite à un stage de formation professionnelle d'environ huit à neuf mois (i.e. une année académique universitaire). Bien qu'un tel argument apparait fort valable en soi, le cas particulier de la formation à l'enseignement revêt une importance majeure à cause de l'impact particulièrement conséquentiel de l'intervention pédagogique auprès des générations montantes de citoyens.

C'est dire, en d'autres mots, que compte tenu de l'évolution actuelle de notre système scolaire, des exigences de plus en plus explicites des citoyens, de l'évolution extrêmement rapide des connaissances et de la technologie éducative, il nous faut préparer des maîtres plus compétents dans leur discipline et dans leur intervention professionnelle, plus ouverts mais aussi plus responsables, plus malléables, plus avertis et plus aptes à s'auto-perfectionner.

Donner une telle envergure professionnelle aux enseignants implique donc un réajustement des standards de qualifications et une réforme en profondeur des éléments de leur formation de base et de leur perfectionnement durant l'exercice de leur profession.

RECOMMANDATION 4:

DOTER AU MOINS CHACUNE DES REGIONS SCOLAIRES DE LA PROVINCE DE CLINIQUES ITINERANTES DE RECUPERATION EN LECTURE.

De telles cliniques devraient être constituées d'un groupe de personnes-ressources ayant acquis une expertise reconnue en enseignement de la lecture, en analyse diagnostique des cas problèmes, en organisation de traitements intensifs de récupération et en évaluation des effets de la thérapie appliquée. La clinique devrait posséder un riche arsenal d'outils pédagogiques appropriés et serait appelée à remplir des fonctions d'assistance et d'initiation des maîtres à l'évaluation du calibre de leurs élèves et à l'application des correctifs en situation de classe. Les experts de ces cliniques itinérantes devraient être à même d'identifier les cas psycho-pathogéniques et de les référer aux spécialistes requis, i.e. psychologues, travailleurs sociaux, psychiatres, médecins et autres.

Une telle recommandation laisse entendre que la situation est suffisamment grave aux niveaux de 6e, 7e et 8e années dans les écoles francophones pour qu'une opération "réchappage" soit entreprise à la grandeur de la province, et très rapidement. Il faut se rappeler que les enseignants se déclarent complètement démunis face aux problèmes posés par les lecteurs déficients dans leur classe. Rien ne laisse prévoir que dans les quelques années à venir la situation tendra à s'améliorer de façon sensible.

Il faut être bien conscient que nous ne disposons pas tout de go des spécialistes requis pour oeuvrer dans le cadre de telles cliniques.

Il serait possible et fort rentable de commencer à identifier ici ou là dans la province les enseignants ayant démontré un souci particulier pour les problèmes de lecture, de les inciter à entreprendre en milieu universitaire une session intensive de formation dans ce domaine particulier quitte à les lancer par la suite dans quelques projets-pilotes à courte échéance afin d'affirmer le plus tôt possible chez eux une expérience pratique valable.

RECOMMANDATION 5:

ETUDIER ET EVALUER LA QUALITE DU CLIMAT CULTUREL DES ECOLES FRANCO-ONTARIENNES ET PROMOUVOIR L'EPANOUISSEMENT D'UNE CULTURE FRANCAISE AUTHENTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE.

Le problème de la déficience en lecture peut, à toute fin pratique, être entrevu comme un "symptôme" d'une pauvreté culturelle beaucoup plus généralisée. Pour sûr, des énergies remarquables sont investies par la plupart des enseignants pour maintenir une atmosphère typiquement française dans les écoles franco-ontariennes, mais la puissance des contraintes est telle qu'il faut plus que de la borne volonté pour vaincre; il faut une action globale et concertée.

La tentation est parfois fort grande de faire le procès de la cellule familiale et de la communauté sociale ambiante. Si beaucoup de facteurs hors-institution sont susceptibles d'être contrôlés sous l'égide de mouvements socio-politiques bien orchestrés il demeure que l'école franco-ontarienne ne peut s'excuser indument de ne pas prendre toute la marge d'initiative qui lui revient dans son cadre institutionnel.

Le premier geste sérieux à poser pour arriver à créer dans chacune des institutions françaises un climat culturel riche et engageant pour la communauté scolaire, c'est d'abord de prendre conscience de la valeur réelle de la mentalité et du mode de vie qui y ont cours présentement. Cette phase de conscientisation est indispensable à l'élaboration de plans d'action visant à créer progressivement une ambiance académique, sociale et culturelle authentiquement française, seul gage que l'école élémentaire et secondaire française remplit effectivement son rôle irremplaçable de préservation et de promotion de l'identité francophone en Ontario. Il n'est peut-être pas téméraire d'avancer que l'école franco-ontarienne se doit encore de faire la preuve qu'elle engendre une différence significative dans l'évolution de la minorité francophone ontarienne. L'école dispose indubitablement de ce "pouvoir" de doter la jeunesse franco-ontarienne de tout le potentiel que peut assurer la maîtrise du génie français allié à des emprunts intelligents d'éléments culturels nord-américains. C'est la seule voie raisonnable vers un bilinguisme et un biculturalisme fonctionnel et non-aliénant.

RECOMMANDATION 6:

FAVORISER L'ESSOR DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE POUR IDENTIFIER, EXPLIQUER ET SOLUTIONNER LES PROBLEMES D'ORDRE EDUCATIF ET PEDAGOGIQUE PROPRES AUX ECOLES FRANCO-ONTARIENNES.

Il faut concéder que depuis quelques années le Ministère de l'Education de l'Ontario a déployé des efforts appréciables pour favoriser l'étude d'un certain nombre de problèmes affectant particulièrement

le secteur scolaire francophone. Cependant, les besoins sont multiples et de divers ordres; les paliers d'étude et d'intervention varient selon le niveau de préoccupation des requérants ou des commanditaires.

D'autre part, les organismes de recherche aptes à traiter les problèmes spécifiques du secteur scolaire francophone sont peu nombreux et peuvent difficilement rapatrier le nombre de chercheurs compétents pour garantir quelque stabilité à l'effort de recherche et répondre adéquatement à la variété de requêtes qui peuvent leur être formulées.

Il y a là matière à sérieuse considération par les autorités supérieures concernées. Si le secteur scolaire francophone a été jugé suffisamment important pour être érigé en une sorte de "système" il se doit d'être alors nanti des ressources indispensables à son bon fonctionnement. Or, la "recherche" constitue un élément indispensable au développement et à la croissance d'un système scolaire fonctionnel.

Il appert donc urgent de songer à institutionnaliser la recherche aux différents paliers de la structure scolaire franco-ontarienne. Des efforts devraient être investis pour préparer un personnel compétent à tous ces paliers et pour doter les organismes accrédités des moyens de consolider des structures de recherche dédiées au service des écoles franco-ontariennes.

APPENDICE A

BANQUE DE VOCABULAIRE AYANT SERVI A LA CONFECTION
DES TESTS DE RENDEMENT EN LECTURE:
LISTE 1 ET LISTE 2

BANQUE DE VOCABULAIRE

(Liste 1)

A

abandonner
abondamment
abondance
abondant
abattu
absent
absolu
accepter
accident
accidentel
à côté
actif
actuel
admirer
adroit
agréable
aimable
aîné
aisance
ami
antique
ancien
appliqué
approuver
après
à présent
arable
argent
aride

arriver
aspiré
asséché
assembler
attirant
audacieux
au-dessous
au-dessus
authenticité
autour
autrefois
avancer
avant
avare
averti

B

baissé
battu
beaucoup
beauté
bienséance
blanc
blancheur
blond
bondir
bonheur
bonus
brutal
bruyant

C

cadet
campagne
capable
capturer
cerner
certain
changement
chanter
châtier
chaud
chômeur
chuchoter
clarté
commencé
comparer
complètement
congrès
constamment
content
contester
contre
conventionnel
corriger
couleur
coupable
courage
couramment
courir
court

cuisine	discuter	F
culture	dispenser	faible
crier	diplôme	faiblesse
criminel	dispendieux	facile
croire	dormir	facilement
croissance	donner	fatigue
D	douceur	fautif
d'abord	douteux	faveur
dans	dressé	fécond
décadence	droite	félicité
décevoir	dur	femme
décorer	E	fer
découvrir	ébloui	ferme
défaire	échouer	fermé
défavorable	économique	fermement
dégoûtant	éloigné	fertile
dehors	emprisonné	figuré
déloyal	encaissé	fille
dément	enfant	fil
demeurer	engagé	flâner
dépasser	enlevé	flotter
déprimer	ennemi	foncé
déposer	épais	force
dernier	épouse	forêt
derrière	erreur	fort
désagréable	espace	fragilité
désinfecté	étroit	fréquent
détacher	évaluer	fréquemment
détester	évident	frère
devant	exact	froid
différent	exclure	fuyard
difficile	expulser	
diminué		

G

gaieté
gauche
génial
gentil
grand
grandeur
gros
grossier
guère

H

habilement
heureux
histoire

I

ici
idiot
ignorant
illégal
illusoïr
imitation
impolitesse
impertinence
inacceptable
incertain
inclure
inconnu
Incontestable
incorrect
indécis
inexact
inférieur
informé

injuste
injustifié
innocent
insensé
insouciant
intentionnel
intéresser
inutile
inventé

J

jamaï
jardin
jaune
jeu
jeune
joli
jour
jouir
jovial
joyeux
juste

L

laborieux
laid
lancer
large
lentement
lenteur
libre
localité
loyauté
lune

M

maintenant
maintenir
malade
maladroit
malchanceux
malheureux
malicieux
marcher
mari
matin
méchant
médaille
meilleur
méprisable
métropole
mettre
minable
mince
misérable
moderne
modeste
moitié
montant
morne
mou
mouillé
moyen
moyenne
moyennement
mûr
murmurer

O	obéissant occupé odieux omettre oncle opportun ôter oubli oublier ouvert ouvrir ovationner	plus plusieurs ponctuel positif postérieur pour pousser précéder précieux précis premier prendre présent près	récompenser reculer refus refuser regarder règlement rejeter relâcher rempli remercié réponse réplique réprimer repos
P	parfaitement partiellement parler partie partir passé pauvre painé pénible pénitence perdre perdu père permise persister petit peur plein pleurer	presque pressé probable proche profond profondeur prohibé propice propre prospère protecteur punir puissant	répugnant rester retirer retourner réunir réussir rêver riche rire
R	raison rare rajeunir rarement recherche	S	sale sage sagesse sans sciemment se rappeler seul sévère silencieusement

simple	terminé
simplicité	tirer
soeur	toujours
soie	tôt
soigneusement	total
soldat	tort
somme	tourmenter
sommeil	tout
sorcière	tranquille
solitude	travail
solubre	triste
sortir	trouble
soucieux	trouvé
souffler	trouver
souffrir	U
souligner	usagé
soupe	usuellement
sourire	V
sous	vacant
soutenir	varier
souvenir	veiller
souvent	vide
stérile	vieux
stupide	ville
suivant	vite
supérieur	vivement
sur sùre	voguer
surmonter	voler
sympathique	voiler
T	volontaire
tapageur	vouloir
tard	vulgaire
temps	vieillissant

BANQUE DE VOCABULAIRE

(Liste 2)

A

abandon
abondance
absent
accéléré
acceptable
accommodant
à côté
admirable
aéré
agile
agressif
aiguisé
afné
aller
ambitieux
amusé
ancêtre
annuel
appauvri
appuyer
après
aride
arrière
arrivé
assis
assourdissant
astucieux
attacher
attendre

B

au-dessus
augmenté
auparavant
authentique
avant
aveugle

bafouiller
bas
bâti
bébé
bon
bonté
bouleversé
brave
brillant
brouillé
brut

C

campagne
capable
capturer
cependant
certain
chaleureux
changement
chanter
chantonner
châtié
chercher

chérir
circonscrire
clairsemé
clos
colère
collé
commencer
commun
compatissant
complication
confus
confusion
connaître
consentement
conserver
consistance
construction
content
continuer
contraction
contredire
coordonné
copie
cousin
couvert
couvrir
crédit
crépuscule
crier
cueillir

D

débout
 décidé
 découvert
 découvrir
 déçu
 dedans
 dégel
 dehors
 délicieux
 démentir
 demander
 demeurer
 dénouer
 dense
 déposer
 derrière
 dessous
 dessus
 désunie
 détester
 détour
 détrempé
 détruire
 dette
 devant
 différent
 difficile
 discordant
 distinction
 domestique
 donner
 doux
 dru

E

échanger
 échouer
 économiser
 édifice
 égal
 égaré
 élémentaire
 élevé
 elle
 émérite
 emprunter
 encercler
 enclos
 enfant
 enfermer
 enfin
 en haut
 enlever
 ennemi
 énorme
 enquêter
 enragé
 entre
 entrer
 épais
 épars
 époux
 errant
 esclavage
 éteindre
 étourderie
 étrange
 étranger

étroit
 eux
 s'éveiller
 évident
 exercer
 expansion
 exprès
 exprimer
 extérieur
 extraordinaire

G

gagner
 gaieté
 garçon
 gaspiller
 gauche
 gentil
 germé
 glace
 gonfler
 gracieux
 grandeur
 greffé
 gros
 grossier

H

harmonieux
 hâte
 haut
 héros
 hier
 hiérarchie
 homme
 humide

I

ici
il
illimité
imagination
immobile
impaire
imperceptible
impolitesse
impossible
incohérent
incompétent
inconscient
inconstance
inconstant
indépendant
indicible
indifférent
individuel
inférieur
initier
innocent
insouciant
inspiré
intelligent
intendant
intensif
interdire
intéressant
intéressé
interne

J

jamais
jouir
jour
jovial
joyeux
jumeau

L

la
lâche
légende
lié
liquide
loin
long
lourd
lucide
lui

M

machinal
maigre
mais
malade
malgré
malheur
malicieux
manier
marche
marcher
marécageux
mari
mat
matin
mauvais
mécanique

méchanceté
mécontent
mère
mince
miniature
minime
minuscule
miséreux
modérer
molle
montagneux
morne
mou
moule
murmurer

N

neuf
nièce
non
nouer
nouveau
nuit

O

obéissant
obstruer
occasionnel
octroyer
on
oncle
opaque
opéré
ordre
oui
ouvert

P

paire
 paresse
 paresser
 parfait
 parsemé
 partager
 parti
 partial
 partie
 partir
 parvenir
 parvenu
 patriarche
 patriote
 pauvre
 pauvreté
 peine
 pénétrer
 penser
 perdre
 perdu
 père
 permettre
 permis
 pesant
 pétillant
 petit
 peureux
 peut-être
 plaisir
 planter
 plat

plein
 pleurer
 poli
 posséder
 prendre
 près
 prêt
 prêter
 probable
 proche
 profond
 profondeur
 propice
 propre
 protégé
 prudent

Q

quitter

R

raffiné
 raideur
 ralenti
 ranimer
 rapide
 se rapprocher
 rare
 rarement
 rebâtir
 rechercher
 recueillir
 réel
 refroidi
 refus

rejeter
 réjouir
 relâcher
 relié
 remonté
 remorque
 rentrée
 reposé
 réservé
 résidu
 résistant
 respect
 respectable
 responsable
 rétréci
 revenir
 rigide
 rire

S

sage
 sain
 sauvage
 sec
 serré
 simplicité
 sincère
 sirop
 soeur
 soir
 solide
 solitaire
 songeur
 souffler

soumission
soupirer
sous
souterrain
stable
stupide
subordonné
superficiel
suprême
surplombé
surprise

T

se taire
tante
tard
téméraire
terminé
tirer
tôt
toujours
traire
traître
transfert
transformation
transparent
triple
trompeur
trou
trouvé

U

usagé

V

valeur
vendre
venir
villageois
ville
visible
visiblement
voisin

Z

zone

APPENDICE B1

DONNEES SUPPLEMENTAIRES RELATIVES A LA VALIDATION DES
INSTRUMENTS DE MESURE DU RENDEMENT EN LECTURE

TABLEAU XLV

Sélection des classes échantillonnées pour les fins de la validation des tests dans leur forme finale.

REGIONS REGROUPEES	NOMBRE DE CLASSES			Nombre d'écoles correspondantes / REGION
	6e	7e	8e	
Région 1:				
Cochrane-Iroquois Falls	--	--	1	} 3
Hearst	--	1	--	
Kapuskasing	--	--	--	
Kirkland Lake	--	--	--	
Nipissing	--	--	--	
Rive Nord	--	--	--	
Sudbury	--	--	--	
Timiskaming	1	--	--	
Timmins	--	--	--	
Région 2:				
Welland	--	--	--	} 3
Windsor	1	1	1	
Région 3:				
Baie Georgienne	--	--	--	} 0
Toronto	--	--	--	
Région 4:				
Carleton	1	--	--	} 3
Ottawa	--	--	--	
Prescott-Russell	--	1	1	
Stormont, Dundas & Glengarry	--	--	--	
TOTAL	3 cl.	3 cl.	3 cl.	9 cl.



Figure 4.- Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test A dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage.

TABLEAU XLVI

Indices de difficulté des items du Test A (lecture-compréhension x AV).

No de l'item	indice de difficulté	No de l'item	indice de difficulté
item 1	0.72	item 26	0.97
item 2	0.85	item 27	0.15
item 3	0.94	item 28	0.95
item 4	0.31	item 29	0.47
item 5	0.88	item 30	0.20
item 6	0.50	item 31	0.30
item 7	0.90	item 32	0.36
item 8	0.36	item 33	0.57
item 9	0.72	item 34	0.53
item 10	0.94	item 35	0.75
item 11	0.90	item 36	0.32
item 12	0.75	item 37	0.19
item 13	0.82	item 38	0.35
item 14	0.68	item 39	0.79
item 15	0.96	item 40	0.75
item 16	0.65	item 41	0.92
item 17	0.51	item 42	0.96
item 18	0.15	item 43	0.96
item 19	0.96	item 44	p.20
item 20	0.63	item 45	0.31
item 21	0.82	item 46	0.96
item 22	0.56	item 47	0.94
item 23	0.93	item 48	0.22
item 24	0.94	item 49	0.73
item 25	0.96	item 50	0.34

TABLEAU XLVI (Suite)

No de l'item	indice de difficulté	No de l'item	indice de difficulté
item 51	0.93	item 76	0.34
item 52	0.72	item 77	0.84
item 53	0.89	item 78	0.81
item 54	0.83	item 79	0.81
item 55	0.41	item 80	0.79
item 56	0.63	item 81	0.94
item 57	0.70	item 82	0.50
item 58	0.71	item 83	0.46
item 59	0.83	item 84	0.36
item 60	0.99	item 85	0.89
item 61	0.47	item 86	0.38
item 62	0.84	item 87	0.24
item 63	0.96	item 88	0.29
item 64	0.76	item 89	0.92
item 65	0.44	item 90	0.77
item 66	0.43	item 91	0.65
item 67	0.93	item 92	0.53
item 68	0.25	item 93	0.46
item 69	0.94	item 94	0.91
item 70	0.90	item 95	0.97
item 71	0.42	item 96	0.95
item 72	0.92	item 97	0.94
item 73	0.79	item 98	0.90
item 74	0.91	item 99	0.61
item 75	0.90	item 100	0.96

TABLEAU XLVII

Distribution s rie e des items du Test A selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-compréhension.

Série 1 Niveau 1 de lecture	items 15, 25, 26, 42, 43, 46, 60, 63, 100, 95
Série 2 Niveau 2 de lecture	items 24, 96, 10, 69, 81, 97, 3, 19, 28, 47
Série 3 Niveau 2½ de lecture	items 11, 23, 74, 89, 94, 41, 51, 67, 72, 98
Série 4 Niveau 3 de lecture	items 59, 75, 85, 7, 62, 2, 5, 53, 70, 77
Série 5 Niveau 3½ de lecture	items 90, 13, 21, 79, 39, 54, 64, 78, 73, 80
Série 6 Niveau 4 de lecture	items 1, 9, 40, 49, 58, 12, 14, 52, 57, 35
Série 7 Niveau 5 de lecture	items 34, 92, 16, 22, 99, 17, 20, 33, 56, 91
Série 8 Niveau 6 de lecture	items 66, 93, 29, 55, 61, 65, 71, 6, 82, 83
Série 9 Niveau 7 de lecture	items 84, 8, 32, 45, 76, 4, 36, 50, 38, 86
Série 10 Niveau 8 de lecture	items 27, 44, 87, 18, 48, 30, 31, 68, 88, 37



221

Figure 5.- Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test B dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage.

222

TABLEAU XLVIII

Indices de difficulté des items du Test B (lecture-compréhension x V).

No de l'item	indices de difficulté	No de l'item	indices de difficulté
item 1	0.29	item 26	0.26
item 2	0.96	item 27	0.80
item 3	0.94	item 28	0.20
item 4	0.98	item 29	0.57
item 5	0.79	item 30	0.48
item 6	0.33	item 31	0.14
item 7	0.45	item 32	0.27
item 8	0.87	item 33	0.94
item 9	0.50	item 34	0.14
item 10	0.42	item 35	0.21
item 11	0.46	item 36	0.64
item 12	0.65	item 37	0.67
item 13	0.80	item 38	0.56
item 14	0.24	item 39	0.28
item 15	0.80	item 40	0.90
item 16	0.87	item 41	0.66
item 17	0.29	item 42	0.14
item 18	0.47	item 43	0.09
item 19	0.94	item 44	0.89
item 20	0.42	item 45	0.88
item 21	0.54	item 46	0.38
item 22	0.17	item 47	0.73
item 23	0.20	item 48	0.77
item 24	0.37	item 49	0.51
item 25	0.31	item 50	0.83

TABLEAU XLVIII (Suite)

No de l'item	indices de difficulté	No de l'item	indices de difficulté
item 51	0.91	item 76	0.91
item 52	0.58	item 77	0.22
item 53	0.93	item 78	0.50
item 54	0.70	item 79	0.23
item 55	0.89	item 80	0.84
item 56	0.27	item 81	0.85
item 57	0.31	item 82	0.43
item 58	0.79	item 83	0.85
item 59	0.85	item 84	0.40
item 60	0.61	item 85	0.38
item 61	0.92	item 86	0.14
item 62	0.44	item 87	0.61
item 63	0.23	item 88	0.57
item 64	0.85	item 89	0.40
item 65	0.85	item 90	0.50
item 66	0.90	item 91	0.19
item 67	0.88	item 92	0.81
item 68	0.60	item 93	0.71
item 69	0.83	item 94	0.82
item 70	0.64	item 95	0.27
item 71	0.92	item 96	0.09
item 72	0.49	item 97	0.79
item 73	0.64	item 98	0.30
item 74	0.82	item 99	0.40
item 75	0.07	item 100	0.76

TABLEAU XLIX

Distribution sériee des items du Test B selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-compréhension.

Série 1 Niveau 1 de lecture	Items: 4, 2, 33, 3, 19, 53, 71, 61, 76, 51
Série 2 Niveau 2 de lecture	Items: 40, 66, 55, 44, 45, 67, 8, 16, 83, 65
Série 3 Niveau 2½ de lecture	Items: 81, 59, 64, 80, 50, 69, 94, 74, 92, 15
Série 4 Niveau 3 de lecture	Items: 27, 13, 58, 97, 5, 48, 100, 47, 93, 54
Série 5 Niveau 3½ de lecture	Items: 37, 41, 12, 36, 73, 70, 87, 60, 68, 52
Série 6 Niveau 4 de lecture	Items: 29, 88, 38, 21, 49, 9, 90, 78, 72, 30
Série 7 Niveau 5 de lecture	Items: 18, 11, 7, 62, 82, 20, 10, 89, 99, 84
Série 8 Niveau 6 de lecture	Items: 46, 85, 24, 6, 25, 57, 98, 17, 1, 39
Série 9 Niveau 7 de lecture	Items: 95, 32, 56, 26, 14, 79, 63, 77, 35, 28
Série 10 Niveau 8 de lecture	Items: 23, 91, 22, 42, 86, 31, 34, 96, 43, 75

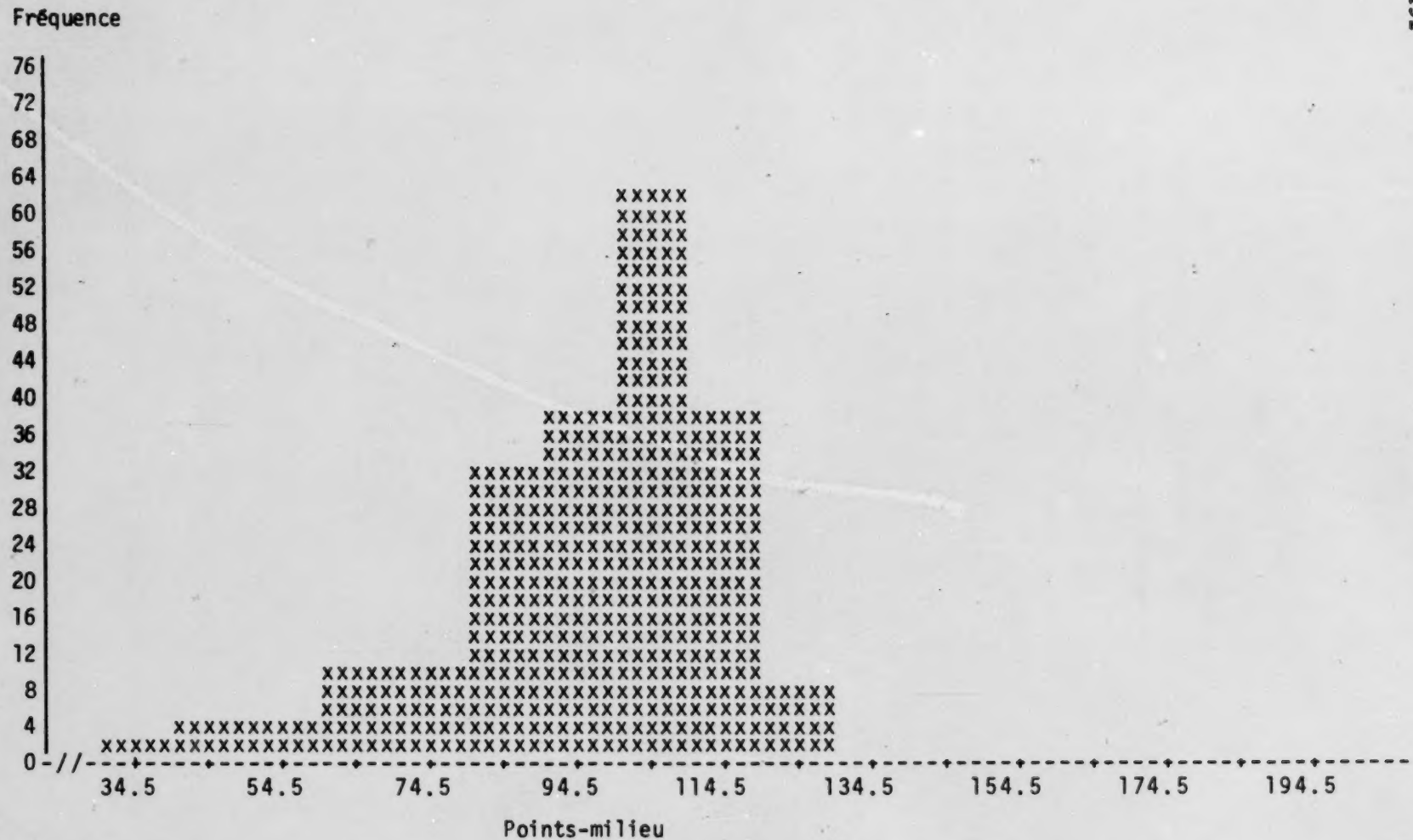


Figure 6.- Distribution de fréquence selon les résultats obtenus lors de l'essai expérimental du Test C (phonèmes) dans 9 classes sélectionnées en fonction de l'échantillonnage.

TABLEAU L

Indices de difficulté des items du Test C (lecture-décodage).

No de l'item	indices de difficulté	No de l'item	indices de difficulté
item 1	1.00	item 26	0.91
item 2	0.83	item 27	0.90
item 3	0.97	item 28	0.89
item 4	0.85	item 29	0.95
item 5	0.92	item 30	0.93
item 6	0.85	item 31	0.93
item 7	0.83	item 32	0.87
item 8	0.94	item 33	0.88
item 9	0.98	item 34	0.81
item 10	0.94	item 35	0.96
item 11	0.91	item 36	0.88
item 12	0.95	item 37	0.83
item 13	0.98	item 38	0.98
item 14	0.98	item 39	0.99
item 15	0.92	item 40	0.92
item 16	0.91	item 41	0.92
item 17	0.91	item 42	0.95
item 18	0.83	item 43	0.92
item 19	0.93	item 44	0.89
item 20	0.90	item 45	0.52
item 21	0.93	item 46	0.46
item 22	0.74	item 47	0.29
item 23	0.95	item 48	0.77
item 24	0.95	item 49	0.92
item 25	0.89	item 50	0.48

TABLEAU L (Suite)

No de l'item	indices de difficulté	No de l'item	indices de difficulté
item 51	0.88	item 76	0.89
item 52	0.80	item 77	0.58
item 53	0.68	item 78	0.89
item 54	0.42	item 79	0.79
item 55	0.84	item 80	0.48
item 56	0.78	item 81	0.76
item 57	0.70	item 82	0.86
item 58	0.68	item 83	0.39
item 59	0.61	item 84	0.87
item 60	0.81	item 85	0.78
item 61	0.78	item 86	0.87
item 62	0.86	item 87	0.60
item 63	0.94	item 88	0.31
item 64	0.61	item 89	0.28
item 65	0.92	item 90	0.41
item 66	0.81	item 91	0.45
item 67	0.83	item 92	0.29
item 68	0.45	item 93	0.63
item 69	0.79	item 94	0.89
item 70	0.81	item 95	0.59
item 71	0.71	item 96	0.87
item 72	0.44	item 97	0.70
item 73	0.69	item 98	0.64
item 74	0.22	item 99	0.78
item 75	0.47	item 100	0.54

TABLEAU L (Suite)

No de l'item	indices de difficulté
item 101	0.49
item 102	0.94
item 103	0.92
item 104	0.86
item 105	0.38
item 106	0.95
item 107	0.96
item 108	0.47
item 109	0.79
item 110	0.68
item 111	0.64
item 112	0.69
item 113	0.91
item 114	0.64
item 115	0.44
item 116	0.91
item 117	0.28
item 118	0.13
item 119	0.79
item 120	0.83
item 121	0.63
item 122	0.69
item 123	0.88
item 124	0.72
item 125	0.80

TABLEAU LI

Distribution des items du Text C selon des niveaux de difficulté progressive en lecture-décodage.

Série 1	Items: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Série 2	Items: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Série 3	Items: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
Série 4	Items: 44, 45, 46
Série 5	Items: 47, 48, 49, 50, 51, 52
Série 6	Items: 53, 54, 55, 56
Série 7	Items: 57, 58, 59, 60, 61
Série 8	Items: 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75
Série 9	Items: 76, 77, 78, 79
Série 10	Items: 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
Série 11	Items: 94, 95, 96, 97, 98, 99
Série 12	Items: 100, 101
Série 13	Items: 102, 103, 104, 105
Série 14	Items: 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114
Série 15	Items: 115, 116, 117
Série 16	Items: 118, 119
Série 17	Items: 120, 121
Série 18	Items: 122, 123
Série 19	Items: 124, 125, 126, 127

APPENDICE B2

- Test A: directives et Test
Clé de correction
Liste de mots dits et projetés sur écran
- Test B: directives et Test
Clé de correction
- Test C: directives et Test
Clé de correction
Distribution du contenu

[TEST A]

TEST D'ECOUTE

(Directives)

Le test des mots contraires servant de test d'écoute peut être administré indifféremment à un individu ou à un groupe.

En lisant les mots du test à l'élève ou au groupe, on peut faire une estimation du potentiel de lecture de chacun des candidats.

Ainsi, un élève qui est rendu au plus haut niveau "instructionnel" de lecture peut obtenir un niveau plus bas dans ce test qui vise à évaluer son potentiel de lecture.

Ces résultats permettront d'organiser le programme correctif de lecture de l'enfant dans le sens que le résultat au test l'indiquera.

Pour le test d'écoute, l'enfant doit avoir en sa possession une feuille sur laquelle il pourra encercler la lettre qui lui semble représenter la bonne réponse.

En donnant le test, il faudra faire attention de ne pas diriger l'élève vers la bonne réponse soit par une intonation de voix ou par un arrêt trop long.

Donc, il faudra numéroter et chiffrer chacun des mots.

EX: 1. blanc a) jaune b) chaise c) noir

2. nuit a) jour b) table c) aider

Le test fini, ramasser les copies et les corriger à l'aide de la clé.

On doit suivre l'ordre suivant pour administrer le test:

1. Donner le test d'écoute en premier tout en procurant à l'élève une copie du test de lecture et du test d'écoute. Demander de suivre chaque item que vous lirez sur la feuille du test de lecture et enfin de marquer sur la feuille de résultat, la réponse qui semble la meilleure.
2. Utiliser, s'il le faut, un projecteur pour appuyer davantage sur la nécessité de suivre votre lecture mot à mot.
3. Donner le test en plusieurs séances.

NOM: _____

_____ ème Année

TEST DES MOTS CONTRAIRES (ECOUTE)

TEST A

DIRECTIVES

Vous avez entre les mains un exemplaire du test des mots contraires.

Ce cahier est composé de cinq (5) pages. Chaque page contient vingt (20) mots.

Pour chacun des mots il faut écrire une lettre: A, B, C, ou D. Pour trouver cette lettre, il faut écouter l'enregistrement. On vous y donne un mot souligné et quatre mots. En même temps, vous verrez sur l'écran le mot souligné, les quatre (4) mots au choix et les lettres correspondantes.

DONC, POUR CHAQUE MOT SOULIGNÉ, IL FAUT ÉCRIRE SUR VOTRE CAHIER A CÔTÉ DU MOT SOULIGNÉ, LA LETTRE CORRESPONDANT AU MOT CONTRAIRE PARMI LES QUATRE (4) MOTS PROPOSÉS.

IL NE FAUT PAS ÉCRIRE LE MOT CONTRAIRE MAIS LA LETTRE QUI APPARAÎT AU-DESSUS DU MOT QUE VOUS PENSEZ CONTRAIRE AU MOT SOULIGNÉ.

EXEMPLE: ECOUTEZ ET REGARDEZ.

Vous allez entendre et voir

assis

A

B

C

D

reposé

las

debout

fier

le contraire de assis est: debout

On écrira donc: C sur la feuille de réponses de votre cahier, à côté du mot assis

et on aurait:

assis:

C

Feuille de réponses de l'élèveTest des mots contraires

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|---------------------|-------|----------------------|-------|
| 1. <u>oublier</u> | _____ | 11. <u>inférieur</u> | _____ |
| 2. <u>rester</u> | _____ | 12. <u>vieux</u> | _____ |
| 3. <u>jour</u> | _____ | 13. <u>ôter</u> | _____ |
| 4. <u>découvrir</u> | _____ | 14. <u>contre</u> | _____ |
| 5. <u>jeune</u> | _____ | 15. <u>toujours</u> | _____ |
| 6. <u>raison</u> | _____ | 16. <u>prendre</u> | _____ |
| 7. <u>joyeux</u> | _____ | 17. <u>baissé</u> | _____ |
| 8. <u>accepter</u> | _____ | 18. <u>stérile</u> | _____ |
| 9. <u>ville</u> | _____ | 19. <u>fort</u> | _____ |
| 10. <u>riche</u> | _____ | 20. <u>fille</u> | _____ |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|---------------------|-------|-----------------------|-------|
| 1. <u>mince</u> | _____ | 11. <u>réprimé</u> | _____ |
| 2. <u>échouer</u> | _____ | 12. <u>accidentel</u> | _____ |
| 3. <u>petit</u> | _____ | 13. <u>soucieux</u> | _____ |
| 4. <u>proche</u> | _____ | 14. <u>gentil</u> | _____ |
| 5. <u>sale</u> | _____ | 15. <u>mari</u> | _____ |
| 6. <u>absent</u> | _____ | 16. <u>grandeur</u> | _____ |
| 7. <u>contester</u> | _____ | 17. <u>inclure</u> | _____ |
| 8. <u>noirceur</u> | _____ | 18. <u>veiller</u> | _____ |
| 9. <u>large</u> | _____ | 19. <u>travail</u> | _____ |
| 10. <u>châtier</u> | _____ | 20. <u>détester</u> | _____ |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|-----------------------|-------|------------------------|-------|
| 1. <u>mouillé</u> | _____ | 11. <u>dernier</u> | _____ |
| 2. <u>ennemi</u> | _____ | 12. <u>souvent</u> | _____ |
| 3. <u>dur</u> | _____ | 13. <u>récompenser</u> | _____ |
| 4. <u>insensé</u> | _____ | 14. <u>exact</u> | _____ |
| 5. <u>fréquemment</u> | _____ | 15. <u>dispendieux</u> | _____ |
| 6. <u>facile</u> | _____ | 16. <u>fertile</u> | _____ |
| 7. <u>avant</u> | _____ | 17. <u>constamment</u> | _____ |
| 8. <u>propice</u> | _____ | 18. <u>antique</u> | _____ |
| 9. <u>coupable</u> | _____ | 19. <u>maintenant</u> | _____ |
| 10. <u>tout</u> | _____ | 20. <u>avancer</u> | _____ |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|------------------------|-------|-----------------------|-------|
| 1. <u>illégal</u> | _____ | 11. <u>jouer</u> | _____ |
| 2. <u>sous</u> | _____ | 12. <u>emprisonné</u> | _____ |
| 3. <u>force</u> | _____ | 13. <u>positif</u> | _____ |
| 4. <u>bruyant</u> | _____ | 14. <u>terminé</u> | _____ |
| 5. <u>somme</u> | _____ | 15. <u>au-dessous</u> | _____ |
| 6. <u>vivement</u> | _____ | 16. <u>répugnant</u> | _____ |
| 7. <u>rire</u> | _____ | 17. <u>tard</u> | _____ |
| 8. <u>authenticité</u> | _____ | 18. <u>content</u> | _____ |
| 9. <u>gauche</u> | _____ | 19. <u>chuchoter</u> | _____ |
| 10. <u>vide</u> | _____ | 20. <u>assembler</u> | _____ |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|------------------------|-------|-------------------------|-------|
| 1. <u>blanc</u> | _____ | 11. <u>laid</u> | _____ |
| 2. <u>ignorant</u> | _____ | 12. <u>abandonner</u> | _____ |
| 3. <u>occupé</u> | _____ | 13. <u>méprisable</u> | _____ |
| 4. <u>morne</u> | _____ | 14. <u>heureux</u> | _____ |
| 5. <u>pousser</u> | _____ | 15. <u>chaud</u> | _____ |
| 6. <u>rarement</u> | _____ | 16. <u>trouvé</u> | _____ |
| 7. <u>réponse</u> | _____ | 17. <u>devant</u> | _____ |
| 8. <u>impertinence</u> | _____ | 18. <u>incertaine</u> | _____ |
| 9. <u>fermé</u> | _____ | 19. <u>complètement</u> | _____ |
| 10. <u>idiot</u> | _____ | 20. <u>courir</u> | _____ |

NOM: _____

_____ ème Année

TEST DES MOTS CONTRAIRES
(ECOUTE)

TEST A

CLÉ
DE
CORRECTION

DIRECTIVES

Vous avez entre les mains un exemplaire du test des mots contraires.

Ce cahier est composé de cinq (5) pages. Chaque page contient vingt (20) mots.

Pour chacun des mots il faut écrire une lettre: A, B, C, ou D. Pour trouver cette lettre, il faut écouter l'enregistrement. On vous y donne un mot souligné et quatre mots. En même temps, vous verrez sur l'écran le mot souligné, les quatre (4) mots au choix et les lettres correspondantes.

DONC, POUR CHAQUE MOT SOULIGNÉ, IL FAUT ÉCRIRE SUR VOTRE CAHIER A CÔTÉ DU MOT SOULIGNÉ, LA LETTRE CORRESPONDANT AU MOT CONTRAIRE PARMI LES QUATRE (4) MOTS PROPOSÉS.

IL NE FAUT PAS ÉCRIRE LE MOT CONTRAIRE MAIS LA LETTRE QUI APPARAÎT AU-DESSUS DU MOT QUE VOUS PENSEZ CONTRAIRE AU MOT SOULIGNÉ.

EXEMPLE: ECOUTEZ ET REGARDEZ.

Vous allez entendre et voir

assis

A

B

C

D

reposé

las

debout

fier

le contraire de assis est: debout

On écrira donc: C sur la feuille de réponses de votre cahier, à côté du mot assis

et on aurait:

assis:

C

Feuille de réponses de l'élève

Test des mots contraires

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|---------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| 1. <u>oublier</u> | <u>SE RAPPELER</u> (B2) | 11. <u>inférieur</u> | <u>SUPÉRIEUR</u> (A1) |
| 2. <u>rester</u> | <u>PARTIR</u> (C3) | 12. <u>vieux</u> | <u>NOUVEAU</u> (C3) |
| 3. <u>jour</u> | <u>NUIT</u> (C3) | 13. <u>ôter</u> | <u>METTRE</u> (B2) |
| 4. <u>découvrir</u> | <u>VOILER</u> (C3) | 14. <u>contre</u> | <u>POUR</u> (C3) |
| 5. <u>jeune</u> | <u>VIEUX</u> (C3) | 15. <u>toujours</u> | <u>JAMAIS</u> (A1) |
| 6. <u>raison</u> | <u>TORT</u> (C3) | 16. <u>prendre</u> | <u>DONNER</u> (B2) |
| 7. <u>joyeux</u> | <u>MALHEUREUX</u> (B2) | 17. <u>baissé</u> | <u>DRESSÉ</u> (C3) |
| 8. <u>accepter</u> | <u>EXPULSER</u> (B2) | 18. <u>stérile</u> | <u>FÉCOND</u> (B2) |
| 9. <u>ville</u> | <u>CAMPAGNE</u> (B2) | 19. <u>fort</u> | <u>FAIBLE</u> (C3) |
| 10. <u>riche</u> | <u>PAUVRE</u> (B2) | 20. <u>fille</u> | <u>FILS</u> (D4) |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1. <u>mince</u> | <u>EPAIS</u> (B2) | 11. <u>réprimé</u> | <u>FÉLICITÉ</u> (C3) |
| 2. <u>échouer</u> | <u>REUSSIR</u> (B2) | 12. <u>accidentel</u> | <u>INTENTIONNEL</u> (B2) |
| 3. <u>petit</u> | <u>GROS</u> (B2) | 13. <u>soucieux</u> | <u>INSOUCIANT</u> (D4) |
| 4. <u>proche</u> | <u>ÉLOIGNÉ</u> (A1) | 14. <u>gentil</u> | <u>MALICIEUX</u> (A1) |
| 5. <u>sale</u> | <u>PROPRE</u> (B2) | 15. <u>mari</u> | <u>ÉPOUSE</u> (D4) |
| 6. <u>absent</u> | <u>PRÉSENT</u> (B2) | 16. <u>grandeur</u> | <u>DÉCADENCE</u> (C3) |
| 7. <u>contester</u> | <u>SOUTENIR</u> (A1) | 17. <u>inclure</u> | <u>OMETTRE</u> (C3) |
| 8. <u>noirceur</u> | <u>CLARTÉ</u> (D4) | 18. <u>veiller</u> | <u>DORMIR</u> (D4) |
| 9. <u>large</u> | <u>ÉTROIT</u> (B2) | 19. <u>travail</u> | <u>REPOS</u> (C3) |
| 10. <u>châtier</u> | <u>APPROUVER</u> (C3) | 20. <u>détester</u> | <u>ADMIRER</u> (B2) |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|-----------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| 1. <u>mouillé</u> | <u>ASSECHÉ</u> (C3) | 11. <u>dernier</u> | <u>PREMIER</u> (C3) |
| 2. <u>ennemi</u> | <u>AMI</u> (A1) | 12. <u>souvent</u> | <u>QUELQUEFOIS</u> (C3) |
| 3. <u>dur</u> | <u>MOU</u> (A1) | 13. <u>récompenser</u> | <u>PUNIR</u> (C3) |
| 4. <u>insensé</u> | <u>SAGE</u> (A1) | 14. <u>exact</u> | <u>INCORRECT</u> (C3) |
| 5. <u>fréquemment</u> | <u>GUÈRE</u> (B2) | 15. <u>dispendieux</u> | <u>ECONOMIQUE</u> (B2) |
| 6. <u>facile</u> | <u>DIFFICILE</u> (B2) | 16. <u>fertile</u> | <u>ARIDE</u> (D4) |
| 7. <u>avant</u> | <u>APRÈS</u> (D4) | 17. <u>constamment</u> | <u>RAREMENT</u> (C3) |
| 8. <u>propice</u> | <u>DEFAVORABLE</u> (B2) | 18. <u>antique</u> | <u>MODERNE</u> (B2) |
| 9. <u>coupable</u> | <u>INNOCENT</u> (B2) | 19. <u>maintenant</u> | <u>AUTREFOIS</u> (A1) |
| 10. <u>tout</u> | <u>PARTIE</u> (C3) | 20. <u>avancer</u> | <u>RECULER</u> (A1) |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. <u>illégal</u> | <u>RÉGLEMENTAIRE</u> (B2) | 11. <u>jouir</u> | <u>SOUFFRIR</u> (B2) |
| 2. <u>sous</u> | <u>SUR</u> (B2) | 12. <u>emprisonné</u> | <u>LIBRE</u> (C3) |
| 3. <u>force</u> | <u>FAIBLESSE</u> (B2) | 13. <u>positif</u> | <u>NÉGATIF</u> (D4) |
| 4. <u>bruyant</u> | <u>TRANQUILLE</u> (C3) | 14. <u>terminé</u> | <u>COMMENCÉ</u> (B2) |
| 5. <u>somme</u> | <u>DIFFÉRENCE</u> (B2) | 15. <u>au-dessous</u> | <u>AU-DESSUS</u> (A1) |
| 6. <u>vivement</u> | <u>LENTEMENT</u> (A1) | 16. <u>répugnant</u> | <u>ATTIRANT</u> (B2) |
| 7. <u>rire</u> | <u>PLEURER</u> (C3) | 17. <u>tard</u> | <u>TÔT</u> (D4) |
| 8. <u>authenticité</u> | <u>IMITATION</u> (C3) | 18. <u>content</u> | <u>PEINÉ</u> (C3) |
| 9. <u>gauche</u> | <u>DROITE</u> (B2) | 19. <u>chuchoter</u> | <u>CRIER</u> (B2) |
| 10. <u>vide</u> | <u>PLEIN</u> (C3) | 20. <u>assembler</u> | <u>DISPERSER</u> (D4) |

Ecrivez la lettre correspondant au mot contraire de chacun des mots soulignés:

- | | | | |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| 1. <u>blanc</u> | <u>NOIR</u> (B2) | 11. <u>laid</u> | <u>JOLI</u> (D4) |
| 2. <u>ignorant</u> | <u>INFORMÉ</u> (C3) | 12. <u>abandonner</u> | <u>MAINTENIR</u> (A1) |
| 3. <u>occupé</u> | <u>VACANT</u> (C3) | 13. <u>méprisable</u> | <u>AIMABLE</u> (A1) |
| 4. <u>morne</u> | <u>JOVIAL</u> (A1) | 14. <u>heureux</u> | <u>TRISTE</u> (D4) |
| 5. <u>pousser</u> | <u>TIRER</u> (A1) | 15. <u>chaud</u> | <u>FROID</u> (B2) |
| 6. <u>rarement</u> | <u>USUELLEMENT</u> (D4) | 16. <u>trouvé</u> | <u>PERDU</u> (A1) |
| 7. <u>réponse</u> | <u>REFUS</u> (A1) | 17. <u>devant</u> | <u>DERRIÈRE</u> (B2) |
| 8. <u>impertinence</u> | <u>BIEN-ÉANCE</u> (C3) | 18. <u>incertaine</u> | <u>SÛRE</u> (C3) |
| 9. <u>fermé</u> | <u>OUVERT</u> (D4) | 19. <u>complètement</u> | <u>PARTIELLEMENT</u> (B2) |
| 10. <u>idiot</u> | <u>GÉNIAL</u> (A1) | 20. <u>courir</u> | <u>MARCHER</u> (A1) |

(TEST A)

LISTE DES MOTS DITS ET PROJÉTÉS SUR ÉCRAN

EXEMPLE:

<u>assis</u>	A	B	C	D
	reposé	las	debout	fier

LE CONTRAIRE DE "assis" est: debout

on écrit: C à côté du mot "assis"

ce qui fait: assis: C

	A	B	C	D
1. <u>oublier</u> :	croire	se rappeler	souvenir	certain
2. <u>rester</u> :	demeurer	ouvrir	partir	lancer
3. <u>jour</u> :	jeu	clarté	nuit	lune
4. <u>découvrir</u> :	arriver	regarder	vuiler	oublier
5. <u>jeune</u> :	passé	cadet	vieux	enfant
6. <u>raison</u> :	clarté	dément	tort	certain
7. <u>joyeux</u> :	seul	malheureux	inconnu	méchant
8. <u>accepter</u> :	encaisser	expulser	décevoir	perdre
9. <u>ville</u> :	localité	campagne	forêt	métropole
10. <u>riche</u> :	précieux	pauvre	avare	bonheur
11. <u>inférieur</u> :	supérieur	obéissant	postérieur	aîné
12. <u>vieux</u> :	usagé	cadet	nouveau	ancien
13. <u>ôter</u> :	exclure	mettre	retirer	sortir
14. <u>contre</u> :	sans	ferme	pour	près
15. <u>toujours</u> :	jamais	beaucoup	varier	plus

	A	B	C	D
16. <u>prendre</u> :	voler	donner	trouver	ôter
17. <u>baissé</u> :	aspiré	diminué	dressé	enlevé
18. <u>stérile</u> :	ponctuel	fécond	désinfecté	prohibé
19. <u>fort</u> :	battu	puissant	faible	déloyal
20. <u>fille</u> :	frère	soeur	femme	fil
21. <u>mince</u> :	grossier	épais	grand	court
22. <u>échouer</u> :	capturer	réussir	voguer	flotter
23. <u>petit</u> :	nouveau	gros	beaucoup	minable
24. <u>proche</u> :	éloigné	dans	à côté	suivant
25. <u>sale</u> :	figuré	propre	blancheur	noir
26. <u>absent</u> :	capable	présent	accident	adroit
27. <u>contester</u> :	soutenir	discuter	refuser	persister
28. <u>noirceur</u> :	noir	nuit	peur	clarté
29. <u>large</u> :	petit	étroit	mince	plein
30. <u>châtier</u> :	évaluer	sympathiser	approuver	comparer
31. <u>réprimé</u> :	petit	corrigé	félicité	ovationné
32. <u>accidentel</u> :	inacceptable	intentionnel	opportun	protecteur
33. <u>soucieux</u> :	sage	douteux	volontaire	insouciant
34. <u>gentil</u> :	malicieux	sympathique	aimable	audacieux
35. <u>mari</u> :	père	oncle	fil	épouse
36. <u>grandeur</u> :	sagesse	noblesse	décadence	profondeur
37. <u>inclure</u> :	déposer	souligner	omettre	dispenser
38. <u>veiller</u> :	matin	nuit	rêver	dormir
39. <u>travail</u> :	pénible	laborieux	repos	actif
40. <u>détester</u> :	rejeter	admirer	corriger	nier

	A	B	C	D
41. <u>mouillé</u> :	ébloui	propre	asséché	foncé
42. <u>ennemi</u> :	ami	fuyard	méchant	soldat
43. <u>dur</u> :	mou	fer	mûr	soie
44. <u>insensé</u> :	sage	malade	raison	idiot
45. <u>fréquemment</u> :	couramment	guère	beaucoup	toujours
46. <u>facile</u> :	abondance	difficile	aisance	trouble
47. <u>avant</u> :	meilleur	premier	dépasser	après
48. <u>propice</u> :	salubre	défavorable	prospère	profond
49. <u>coupable</u> :	actif	innocent	criminel	aimable
50. <u>tout</u> :	moitié	total	partie	plusieurs
51. <u>dernier</u> :	précéder	devant	premier	derrière
52. <u>souvent</u> :	maintenant	toujours	quelquefois	d'abord
53. <u>récompenser</u> :	diplôme	médaille	punir	décorer
54. <u>exact</u> :	probable	précis	incorrect	appliqué
55. <u>dispendieux</u> :	malchanceux	économique	riche	bonus
56. <u>fertile</u> :	jardin	culture	arable	aride
57. <u>constamment</u> :	abondamment	normalement	rarement	usuellement
58. <u>antique</u> :	modeste	moderne	rajeunir	vieillissant
59. <u>maintenant</u> :	autrefois	à présent	rarement	actuel
60. <u>avancer</u> :	reculer	tirer	relâcher	refuser
61. <u>illégal</u> :	injustifié	réglementaire	illusoire	conventionnel
62. <u>sous</u> :	à côté	sur	dehors	dans
63. <u>force</u> :	simplicité	faiblesse	solidité	lenteur
64. <u>bruyant</u> :	enfant	tapageur	tranquille	brutal

	A	B	C	D
65. <u>somme</u> :	montant	différence	sommeil	plus
66. <u>vivement</u> :	lentement	silencieusement	fermement	sciemment
67. <u>rire</u> :	sourire	parler	pleurer	agréable
68. <u>authenticité</u> :	erreur	incontestable	imitation	impolitesse
69. <u>gauche</u> :	au-dessus	droite	maladroit	juste
70. <u>vide</u> :	abondant	presque	plein	espace
71. <u>jouir</u> :	flâner	souffrir	nuire	intéresser
72. <u>emprisonné</u> :	tourmenté	fautif	libre	déprimé
73. <u>positif</u> :	inutile	contre	inexact	négatif
74. <u>terminé</u> :	remercié	commencé	histoire	présent
75. <u>au-dessous</u> :	au-dessus	autour	inférieur	premier
76. <u>répugnant</u> :	faveur	attirant	dégoûtant	odieux
77. <u>tard</u> :	temps	fréquent	rare	tôt
78. <u>content</u> :	argent	indécis	peiné	sévère
79. <u>chuchoter</u> :	souffler	crier	murmurer	tranquille
80. <u>assembler</u> :	réunir	congrès	surmonter	disperser
81. <u>blanc</u> :	jaune	noir	couleur	blond
82. <u>ignorant</u> :	absolu	probable	informé	évident
83. <u>occupé</u> :	rempli	chômeur	vacant	engagé
84. <u>morne</u> :	jovial	abattu	ignorant	fatigue
85. <u>pousser</u> :	tirer	cerner	pressé	croissance
86. <u>rarement</u> :	facilement	normalement	moyennement	usuellement
87. <u>réponse</u> :	refus	douceur	recherche	réplique
88. <u>impertinence</u> :	pénitence	fragilité	bienséance	loyauté

	A	B	C	D
89. <u>fermé</u> :	dehors	détacher	derrière	ouvert
90. <u>idiot</u> :	génial	moyen	vulgaire	stupide
91. <u>laid</u> :	sorcière	beauté	désagréable	joli
92. <u>abandonner</u> :	maintenir	retourner	défaire	courage
93. <u>méprisable</u> :	aimable	rejeté	adroit	injuste
94. <u>heureux</u> :	joyeux	chanter	gaieté	triste
95. <u>chaud</u> :	changement	froid	soupe	cuisine
96. <u>trouvé</u> :	perdu	inventé	argent	oubli
97. <u>devant</u> :	autour	derrière	reculer	à côté
98. <u>incertaine</u> :	simple	permise	sûre	moyenne
99. <u>complètement</u> :	habilement	partiellement	soigneusement	parfaitement
100. <u>courir</u> :	marcher	vite	bondir	partir

[TEST B]

LE TEST DES MOTS CONTRAIRES

(Directives)

Le test des mots contraires est un test qui sert à donner une estimation du niveau de compréhension de chaque élève.

A partir de la troisième année et même au-delà, plusieurs informations peuvent être obtenues en administrant ce test sous ses deux (2) formes: celle de lecture et celle d'écoute.

Ce test fera connaître les contradictions qu'il y a souvent entre le savoir lire et le potentiel profond de lecture de chaque enfant.

Donner à chaque élève une copie du test des mots contraires comme pour le test de reconnaissance du mot.

Les niveaux sont indiqués sur les copies des élèves.

Expliquer à l'élève qu'il doit lire le premier mot de la ligne et qu'il devra choisir son contraire dans les mots qui suivent.

EXEMPLE: Non, oh!, nom, oui.

Ce n'est pas un test de rapidité, donc il faut donner à l'élève tout le temps qu'il désire prendre pour faire le test, dans les limites raisonnables, il va sans dire.

Recueillir les copies et les corriger à l'aide de la clé.

TEST DES MOTS CONTRAIRES
(LECTURE)TEST BDIRECTIVES

Sur ce cahier, composé de dix (10) pages, vous avez à ENCERCLEZ le mot contraire au mot souligné parmi les quatre choix qui vous sont présentés.

RÉFLÉCHISSEZ BIEN AVANT D'ENCERCLER LA BONNE RÉPONSE.

EXEMPLE:nuageux

noirceur

ensoleillé

pluvieux

clarté

Le contraire de nuageux est: ensoleillé

Nous avons alors ENCERCLÉ le mot ensoleillé qui est la bonne réponse.

Dès que vous avez terminé, attendez tranquillement sans déranger votre camarade, qui, probablement n'a pas terminé.

TEST DES MOTS CONTRAIRESFeuille de réponses de l'élèveEncerclez le mot contraire de celui qui est souligné:

1. <u>prudent</u>	étourderie	téméraire	lâche	prêt
2. <u>après</u>	haut	déçu	avant	exprès
3. <u>fermé</u>	enclosé	couvert	ouvert	gentil
4. <u>oui</u>	peut-être	non	mais	enfin
5. <u>fond</u>	extérieur	crédit	dessus	forme
6. <u>insouciant</u>	amusé	content	attentif	songeur
7. <u>subordonné</u>	intéressé	relié	indépendant	coordonné
8. <u>capturer</u>	enfermer	encercler	découvrir	relâcher
9. <u>mauvais</u>	mièvre	chaleureux	délicieux	malicieux
10. <u>malade</u>	désœuvré	sain	opéré	parfait

11.	<u>mou</u>	bâti	furieux	raideur	rigide
12.	<u>étranger</u>	familier	absent	connaître	patriote
13.	<u>domestique</u>	sauvage	enragé	forestier	greffé
14.	<u>immobile</u>	rigide	rapide	changeant	fragile
15.	<u>il</u>	on	lui	elle	eux
16.	<u>matin</u>	crépuscule	soir	jour	nuit
17.	<u>faible</u>	parvenu	fortifiant	résistant	désuet
18.	<u>grossier</u>	trivial	paresse	poli	marécage
19.	<u>père</u>	époux	mère	mari	enfant
20.	<u>incompétent</u>	malgré	parfait	capable	cependant

21.	<u>responsable</u>	propice	inconscient	entrave	haissable
22.	<u>superficiel</u>	confus	profond	impossible	souterrain
23.	<u>gracieux</u>	gauche	suprême	maigre	colère
24.	<u>patriote</u>	héros	traître	patriarche	villageois
25.	<u>expansion</u>	construction	contraction	dégel	transformatio
26.	<u>harmonieux</u>	mécanique	assourdissant	discordant	solitaire
27.	<u>respect</u>	impolitesse	soumission	esclavage	froideur
28.	<u>entraver</u>	enquêter	obstruer	faciliter	nouer
29.	<u>faux</u>	copie	moule	stable	authentique
30.	<u>détester</u>	chérir	rejeter	détruire	respectable

31. <u>inconstant</u>	capable	partial	ferme	émérite
32. <u>pauvreté</u>	distinction	valeur	abondance	gaieté
33. <u>pleurer</u>	rire	chanter	soupirer	se taire
34. <u>découvert</u>	collé	ouvert	protégé	clos
35. <u>dense</u>	pétillant	épars	aiguisé	résidu
36. <u>attacher</u>	manier	posséder	dénouer	appuyer
37. <u>au-dessus</u>	égal	inférieur	appauvri	augmenté
38. <u>gaspiller</u>	penser	économiser	déposer	conserver
39. <u>pesant</u>	agile	surplombé	fragile	aéré
40. <u>perdu</u>	parti	certain	égaré	trouvé

41. <u>peine</u>	folie	morne	plaisir	jouir
42. <u>propre</u>	individuel	détrempé	châtié	commun
43. <u>brouillé</u>	évident	incohérent	visiblement	élémentaire
44. <u>neuf</u>	bon	hier	nouveau	usagé
45. <u>dessous</u>	dessus	dedans	en haut	entre
46. <u>occasionnel</u>	annuel	fréquent	probable	réel
47. <u>joyeux</u>	ambitieux	pauvre	mécontent	errant
48. <u>sec</u>	solide	aride	humide	refroidi
49. <u>brillant</u>	germé	mat	intelligent	malade
50. <u>tirer</u>	traire	pousser	gagner	planter

51. <u>commencer</u>	initier	terminer	planifier	continuer
52. <u>permettre</u>	démentir	contredire	interdire	cueillir
53. <u>frère</u>	soeur	homme	père	cousin
54. <u>long</u>	intéressant	rétréci	rapide	acceptable
55. <u>vendre</u>	octroyer	acheter	échanger	donner
56. <u>dru</u>	facile	épais	clairsemé	légende
57. <u>refus</u>	abandon	consentement	flatterie	insoumissio
58. <u>entrer</u>	pénétrer	exercer	enlever	quitter
59. <u>aller</u>	venir	marcher	modérer	attendre
60. <u>éteindre</u>	ranimer	rebâtir	souffler	gonfler

61. <u>tante</u>	remorque	oncle	soeur	nièce
62. <u>extraordinaire</u>	commun	rare	évident	facile
63. <u>paresser</u>	illimité	s'éveiller	hâte	oeuvrer
64. <u>donner</u>	prendre	recueillir	fournir	demander
65. <u>crier</u>	murmurer	chantonner	penser	bafouiller
66. <u>assis</u>	reposé	fatigué	debout	fier
67. <u>garçon</u>	homme	bébé	fille	fil
68. <u>gros</u>	mince	petit	long	étroit
69. <u>paire</u>	impaire	triple	jumeau	désunie
70. <u>énorme</u>	miniature	machinal	minime	miséreux

71. <u>jamais</u>	peut-être	toujours	rarement	enfin
72. <u>prêter</u>	emprunter	perdre	donner	partager
73. <u>ralenti</u>	marche	accéléré	détour	zone
74. <u>dedans</u>	près	sous	dehors	derrière
75. <u>consistance</u>	trompeur	inconstance	molle	fragilité
76. <u>arriver</u>	parvenir	partir	revenir	échouer
77. <u>opaque</u>	visible	transparent	lucide	mince
78. <u>faible</u>	poli	admirable	sage	ferme
79. <u>ordre</u>	transfert	hiérarchie	confusion	obéissance
80. <u>haut</u>	là	sous	bas	loin

81. <u>arrière</u>	auparavant	avant	aîné	ancêtre
82. <u>jovial</u>	aveugle	fermé	morne	réjoui
83. <u>campagne</u>	ennemi	ville	voisin	proche
84. <u>visible</u>	indicible	imperceptible	parsemé	étrange
85. <u>stupide</u>	innocent	doux	astucieux	agressif
86. <u>chaleureux</u>	intensif	réservé	interne	différent
87. <u>liquide</u>	glace	solide	dette	sirop
88. <u>bas</u>	remonté	élevé	décidé	édifice
89. <u>rechercher</u>	découvrir	chercher	couvrir	exprimer
90. <u>bonté</u>	faiblesse	méchanceté	surprise	malheur

91. <u>indifférent</u>	égal	compatissant	intendant	sincère
92. <u>ici</u>	là	devant	absent	à côté
93. <u>complication</u>	grandeur	imagination	simplicité	profondeur
94. <u>tôt</u>	partie	parti	avant	tard
95. <u>brut</u>	bouleversé	domestique	flatté	raffiné
96. <u>partir</u>	rentrée	se rapprocher	venir	demeurer
97. <u>minuscule</u>	lourd	énorme	impossible	molécule
98. <u>lâche</u>	peureux	lié	inspiré	serré
99. <u>difficile</u>	favorisé	accommodant	permis	brave
100. <u>plat</u>	montagneux	solide	dette	sirop

TEST DES MOTS CONTRAIRES
(LECTURE)TEST BCLÉ
DE
CORRECTIONDIRECTIVES

Sur ce cahier, composé de dix (10) pages, vous avez à ENCERCLEZ le mot contraire au mot souligné parmi les quatre choix qui vous sont présentés.

RÉFLÉCHISSEZ BIEN AVANT D'ENCERCLER LA BONNE RÉPONSE.

EXEMPLE:

nuageux noirceur ensoleillé pluvieux clarté

Le contraire de nuageux est: ensoleillé

Nous avons alors ENCERCLÉ le mot ensoleillé qui est la bonne réponse.

Dès que vous avez terminé, attendez tranquillement sans déranger votre camarade, qui, probablement n'a pas terminé.

TEST DES MOTS CONTRAIRES
Feuille de réponses de l'élève

Encerclez le mot contraire de celui qui est souligné:

1. <u>prudent</u>	étourderie	téméraire ✓	lâche	prêt
2. <u>après</u>	haut	déçu	avant ✓	exprès
3. <u>fermé</u>	enclose	couvert	ouvert ✓	gentil
4. <u>oui</u>	peut-être	non ✓	mais	enfin
5. <u>fond</u>	extérieur	crédit	dessus ✓	forme
6. <u>insouciant</u>	amusé	content	attentif ✓	songeur
7. <u>subordonné</u>	intéressé	relié	indépendant ✓	coordonné
8. <u>capturer</u>	enfermer	encercler	découvrir	relâcher
9. <u>mauvais</u>	mièvre	chaleureux	délicieux ✓	malicieux
10. <u>malade</u>	désœuvré	sain ✓	opéré	parfait

11. <u>mou</u>	bâti	furieux	raideur	rigide ✓
12. <u>étranger</u>	familier ✓	absent	connaître	patriote
13. <u>domestique</u>	sauvage ✓	enragé	forestier	greffé
14. <u>immobile</u>	rigide	rapide	changeant ✓	fragile
15. <u>il</u>	on	lui	elle ✓	eux
16. <u>matin</u>	crépuscule	soir ✓	jour	nuit
17. <u>faible</u>	parvenu	fortifiant	résistant ✓	désuet
18. <u>grossier</u>	trivial	paresse	poli ✓	marécageux
19. <u>père</u>	époux	mère ✓	mari	enfant
20. <u>incompétent</u>	malgré	parfait	capable ✓	cependant

21. <u>responsable</u>	propice	inconscient ✓	entrave	haisnable
22. <u>superficiel</u>	confus	profond ✓	impossible	souterrain
23. <u>gracieux</u>	gauche ✓	suprême	maigre	colère
24. <u>patriote</u>	héros	traître ✓	patriarche	villageois
25. <u>expansion</u>	construction	contraction ✓	dégel	transformation
26. <u>harmonieux</u>	mécanique	assourdissant	discordant ✓	solitaire
27. <u>respect</u>	impolitesse ✓	soumission	esclavage	froideur
28. <u>entraver</u>	enquêter	obstruer	faciliter ✓	nouer
29. <u>faux</u>	copie	moule	stable	authentique ✓
30. <u>détester</u>	chérir ✓	rejeter	détruire	respectable

31. <u>inconstant</u>	capable	partial	ferme ✓	émérite
32. <u>pauvreté</u>	distinction	valeur	abondance ✓	gaieté
33. <u>pleurer</u>	rire ✓	chanter	soupirer	se taire
34. <u>découvert</u>	collé	ouvert	protégé	clos ✓
35. <u>dense</u>	pétillant	épars ✓	aiguisé	résidu
36. <u>attacher</u>	manier	posséder	dénouer ✓	appuyer
37. <u>au-dessus</u>	égal	inférieur ✓	appauvri	augmenté
38. <u>gaspiller</u>	penser	économiser ✓	déposer	conserver
39. <u>pesant</u>	agile ✓	surplombé	fragile	aéré
40. <u>perdu</u>	parti	certain	égaré	trouvé

1. <u>peine</u>	folie	morne	plaisir ✓	jouir
2. <u>propre</u>	individuel	détrempé	châtié	commun ✓
3. <u>brouillé</u>	évident	incohérent ✓	visiblement	élémentai
4. <u>neuf</u>	bon	hier	nouveau	usagé ✓
5. <u>dessous</u>	dessus ✓	dedans	en haut	entre
6. <u>occasionnel</u>	annuel	fréquent ✓	probable	réel
7. <u>joyeux</u>	ambitieux	pauvre	mécontent ✓	errant
8. <u>sec</u>	solide	aride	humide ✓	refroidi
9. <u>brillant</u>	germé	mat ✓	intelligent	malade
10. <u>tirer</u>	traire	pousser ✓	gagner	planter

1. <u>commencer</u>	initier ✓	terminer ✓	planifier	continuer
2. <u>permettre</u>	démentir	contredire	interdire ✓	cueillir
3. <u>frère</u>	sœur ✓	homme	père	cousin
4. <u>long</u>	intéressant	rétréci ✓	rapide	acceptable
5. <u>vendre</u>	octroyer	acheter ✓	échanger	donner
6. <u>dru</u>	facile	épais	clairsemé ✓	légende
7. <u>refus</u>	abandon	consentement ✓	flatterie	insoumission
8. <u>entrer</u>	pénétrer	exercer	enlever	quitter ✓
9. <u>aller</u>	venir ✓	marcher	modérer	attendre
10. <u>éteindre</u>	ranimer ✓	rebâtir	souffler	gonfler

61. <u>tante</u>	remorque	✓	oncle	soeur	nièce
62. <u>extraordinaire</u>	commun	✓	rare	évident	facile
63. <u>paresser</u>	illimité		s'éveiller	hâte	oeuvrer
64. <u>donner</u>	prendre	✓	recueillir	fournir	demander
65. <u>crier</u>	murmurer	✓	chantonner	penser	bafoillier
66. <u>assis</u>	reposé		fatigué	debout	✓ fier
67. <u>garçon</u>	homme		bébé	fille	✓ fils
68. <u>gros</u>	mince		petit	✓ long	étroit
69. <u>paire</u>	impaire	✓	triple	jumeau	désunie
70. <u>énorme</u>	miniature		machinal	minime	✓ miséreux

71. <u>jamaïs</u>	peut-être	toujours ✓	rarement	enfin
72. <u>prêter</u>	emprunter ✓	perdre	donner	partager
73. <u>ralenti</u>	marche	accéléré ✓	détour	zone
74. <u>dedans</u>	près	sous	dehors ✓	derrière
75. <u>consistance</u>	trompeur	inconstance	molle	fragilité ✓
76. <u>arriver</u>	parvenir	partir ✓	revenir	échouer
77. <u>opaque</u>	visible	transparent ✓	lucide	mince
78. <u>faible</u>	poli	admirable	sage	ferme ✓
79. <u>ordre</u>	transfert	hiérarchie	confusion ✓	obéissant
80. <u>haut</u>	là	sous	bas ✓	loin

81. <u>arrière</u>	auparavant	avant ✓	aîné	ancêtre
82. <u>jovial</u>	aveugle	fermé	morne ✓	réjouir
83. <u>campagne</u>	ennemi	ville ✓	voisin	proche
84. <u>visible</u>	indicible	imperceptible ✓	parsemé	étrange
85. <u>stupide</u>	innocent	doux	astucieux ✓	agressif
86. <u>chaleureux</u>	intensif	réservé ✓	interne	différent
87. <u>liquide</u>	glace	solide ✓	dette	sirop
88. <u>bas</u>	remonté	élevé ✓	décidé	édifice
89. <u>rechercher</u>	découvrir ✓	chercher	couvrir	exprimer
90. <u>bonté</u>	faiblesse	méchanceté ✓	surprise	malheur

91. <u>indifférent</u>	égal		compatissant ✓	intendant	sincère
92. <u>ici</u>	là	✓	devant	absent	à côté
93. <u>complication</u>	grandeur		imagination	simplicité	✓ profondeur
94. <u>tôt</u>	partie		parti	avant	tard ✓
95. <u>brut</u>	bouleversé		domestique	flatté	raffiné ✓
96. <u>partir</u>	rentrée		se rapprocher	venir	✓ demeurer
97. <u>minuscule</u>	lourd		énorme ✓	impossible	molécule
98. <u>lâche</u>	peureux		lié	inspiré	serré ✓
99. <u>difficile</u>	favorisé		accommodant ✓	permis	brave
100. <u>plat</u>	montagneux ✓		solide	dette	sirop

TEST LETTRES - SONSDIRECTIVESTEST C

VOUS AVEZ ENTRE LES MAINS UNE COPIE DU TEST LETTRES-
SONS. COMME VOUS POUVEZ LE VOIR, IL EST FAIT DE MOTS A TROUS
OU IL MANQUE UNE, DEUX, TROIS, OU MEME QUATRE LETTRES.

IL S'AGIT DE BIEN ECOUTER LES MOTS QUE JE VAIS DIRE,
UN PAR UN, DEUX FOIS CHACUN, PUIS D'ECRIRE LES LETTRES QUI
MANQUENT.

LES MOTS PEUVENT PARAÎTRE BIZARRES, PARFOIS. CELA EST
VOULU. PORTEZ BIEN ATTENTION A CE QUE VOUS ENTENDEZ, PAS A LA
SIGNIFICATION DES MOTS.

JE DIRAI LE MEME MOT DEUX FOIS, PUIS JE VOUS LAISSERAI
QUELQUES SECONDES POUR ECRIRE LES LETTRES QUI MANQUENT.

PRENONS LE PREMIER MOT DE LA SERIE "A" COMME EXEMPLE:

ON ECRIT: acte

IL MANQUE LA PREMIERE LETTRE.

ECOUTEZ BIEN, JE DIS:

pacte pacte

LA PREMIERE LETTRE DE **PACTE**, C'EST BIEN: P

ECRIVEZ LA SUR VOTRE FEUILLE POUR FAIRE LE MOT **PACTE**

TOURNEZ LA PAGE

ECRIS LA LETTRE QUI MANQUE:SERIE A

- | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|
| 1. ___acte (<u>exemple</u>) | 6. ___este | 11. ___affe |
| 2. ___oque | 7. ___oiffe | 12. ___uinte |
| 3. ___ouane | 8. ___olt | 13. ___erge |
| 4. ___ars | 9. ___afle | 14. ___alc |
| 5. ___ard | 10. ___oelle | 15. ___erf |

SERIE B

- | | |
|------------|------------|
| 1. m___re | 5. g___se |
| 2. m___lle | 6. d___bit |
| 3. r___gle | 7. n___ |
| 4. c___re | |

ECRIS LES DEUX LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1. __ __ asque | 18. __ __ ?n |
| 2. __ __ ève | 19. __ __ asme |
| 3. __ __ eu | 20. __ __ âme |
| 4. __ __ uide | 21. __ __ alle |
| 5. __ __ ac | 22. __ __ oir |
| 6. __ __ ec | 23. __ __ ome |
| 7. __ __ ose | 24. __ __ olestérol |
| 8. __ __ ille | 25. na __ __ taline |
| 9. __ __ orie | 26. vi __ __ oble |
| 10. __ __ aume | 27. poi __ __ e |
| 11. __ __ oupe | 28. te __ __ nologie |
| 12. __ __ èbe | 29. a __ __ éder |
| 13. __ __ esque | 30. sa __ __ ader |
| 14. __ __ etch | 31. mi __ __ ure |
| 15. __ __ auque | 32. fi __ __ ion |
| 16. __ __ ave | 33. ina __ __ if |
| 17. __ __ isme | 34. o __ __ atif |

ECRIS LES DEUX LETTRES QUI MANQUENT:SERIE B

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. j__ __g | 18. br__ __ère |
| 2. r__ __d | 19. r__ __er |
| 3. s__ __gle | 20. fl__ __che |
| 4. m__ __te | 21. tr__ __gle |
| 5. ch__ __le | 22. n__ __ce |
| 6. m__ __te | 23. déf__ __te |
| 7. m__ __che | |
| 8. p__ __té | |
| 9. fl__ __de | |
| 10. p__ __ge | |
| 11. f__ __dal | |
| 12. pl__ __er | |
| 13. sc__ __re | |
| 14. p__ __ffer | |
| 15. m__ __vre | |
| 16. p__ __ril | |
| 17. g__ __lette | |

ECRIS LES TROIS LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 1. __ __ __iste | 11. __ __ __énologie |
| 2. __ __ __érification | 12. __ __ __ébite |
| 3. __ __ __endeur | 13. __ __ __isique |
| 4. __ __ __ixophrène | 14. __ __ __ère |
| 5. __ __ __atagème | 15. mi__ __ __al |
| 6. __ __ __utin | 16. a__ __ __alte |
| 7. __ __ __uce | 17. phi__ __ __e |
| 8. __ __ __ame | 18. so__ __ __ice |
| 9. __ __ __onologie | 19. nono__ __ __ant |
| 10. __ __ __oroforme | 20. ana__ __ __ique |

SERIE B

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. sc__ __ __x | 10. l__ __ __r |
| 2. n__ __ __d | 11. cr__ __ __te |
| 3. r__ __ __ge | 12. vaur__ __ __ |
| 4. ébl__ __ __r | 13. ch__ __ __te |
| 5. av__ __ __ | 14. gl__ __ __te |
| 6. m__ __ __ler | 15. s__ __ __ce |
| 7. f__ __ __ce | 16. b__ __ __ |
| 8. f__ __ __ | 17. h__ __ __e |
| 9. g__ __ __fre | 18. tr__ __ __le |

ECRIS LES QUATRE LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

1. dysa _ _ _ _ ique 2. o _ _ _ _ uction

SERIE B

1. r _ _ _ _ le
 2. tr _ _ _ _
 3. t _ _ _ _ t
 4. r _ _ _ _ s

ECRIS DEUX MOTS QUI RIMENT AVEC:

- | | | |
|----------|-------|-------|
| 1. forte | _____ | _____ |
| 2. mur | _____ | _____ |
| 3. veuf | _____ | _____ |
| 4. poule | _____ | _____ |

TEST LETTRES - SONSDIRECTIVESTEST C

CLÉ
DE
CORRECTION

VOUS AVEZ ENTRE LES MAINS UNE COPIE DU TEST LETTRES-
SONS. COMME VOUS POUVEZ LE VOIR, IL EST FAIT DE MOTS A TROUS
OU IL MANQUE UNE, DEUX, TROIS, OU MEME QUATRE LETTRES.

IL S'AGIT DE BIEN ECOUTER LES MOTS QUE JE VAIS DIRE,
UN PAR UN, DEUX FOIS CHACUN, PUIS D'ECRIRE LES LETTRES QUI
MANQUENT.

LES MOTS PEUVENT PARAITRE BIZARRES, PARFOIS. CELA EST
VOULU. PORTEZ BIEN ATTENTION A CE QUE VOUS ENTENDEZ, PAS A LA
SIGNIFICATION DES MOTS.

JE DIRAI LE MEME MOT DEUX FOIS, PUIS JE VOUS LAISSERAI
QUELQUES SECONDES POUR ECRIRE LES LETTRES QUI MANQUENT.

PRENONS LE PREMIER MOT DE LA SERIE "A" COMME EXEMPLE:

ON ECRIT: acte

IL MANQUE LA PREMIERE LETTRE.

ECOUTEZ BIEN, JE DIS:

p acte p acte

LA PREMIERE LETTRE DE PACTE, C'EST BIEN: P

ECRIVEZ LA SUR VOTRE FEUILLE POUR FAIRE LE MOT PACTE

TOURNEZ LA PAGE

ECRIS LA LETTRE QUI MANQUE:SERIE A

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. <u>P</u> acte (<u>exemple</u>) | 6. <u>Z</u> este | 11. <u>G</u> affe |
| 2. <u>L</u> oque | 7. <u>C</u> oiffe (κ) | 12. <u>S</u> uinter |
| 3. <u>D</u> ouane | 8. <u>V</u> olt (w) | 13. <u>B</u> erge |
| 4. <u>J</u> ars | 9. <u>R</u> afle | 14. <u>T</u> alc |
| 5. <u>F</u> ard | 10. <u>M</u> oelle | 15. <u>N</u> erf |

SERIE B

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| 1. m <u>A</u> re (â) | 5. g <u>i</u> se (γ) |
| 2. m <u>O</u> lle | 6. d <u>É</u> bit |
| 3. r <u>É</u> gle (ε-ê) | 7. n <u>E</u> |
| 4. c <u>U</u> re | |

ECRIS LES DEUX LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. <u>F</u> <u>L</u> asque | 18. <u>V</u> <u>L</u> an |
| 2. <u>B</u> <u>R</u> ève | 19. <u>S</u> <u>P</u> asme |
| 3. <u>P</u> <u>N</u> eu | 20. <u>B</u> <u>L</u> âme |
| 4. <u>D</u> <u>R</u> uide | 21. <u>S</u> <u>T</u> alle |
| 5. <u>V</u> <u>R</u> ac | 22. <u>C</u> <u>H</u> oir (SH) |
| 6. <u>G</u> <u>R</u> ec | 23. <u>G</u> <u>N</u> ome |
| 7. <u>C</u> <u>L</u> ose (KL) | 24. <u>C</u> <u>H</u> olestérol (KH-QU) |
| 8. <u>T</u> <u>R</u> ille | 25. na <u>P</u> <u>H</u> taline (FE) |
| 9. <u>S</u> <u>C</u> orie (SK) | 26. vi <u>G</u> <u>N</u> oble (NI-NY) |
| 10. <u>P</u> <u>S</u> aume | 27. poi <u>S</u> <u>S</u> e (SC) |
| 11. <u>C</u> <u>R</u> oupe (KR) | 28. te <u>C</u> <u>H</u> nologie (CK-KH) |
| 12. <u>P</u> <u>L</u> èbe | 29. a <u>C</u> <u>C</u> éder (KS-CS-XC-KC) |
| 13. <u>F</u> <u>R</u> esque | 30. sa <u>C</u> <u>C</u> ader (CK-KU-KC) |
| 14. <u>S</u> <u>K</u> etch (SC) | 31. mi <u>X</u> <u>T</u> ure |
| 15. <u>G</u> <u>L</u> auque | 32. fi <u>C</u> <u>T</u> ion (KT-XC-CS) |
| 16. <u>S</u> <u>L</u> ave | 33. ina <u>A</u> <u>C</u> if (KT) |
| 17. <u>P</u> <u>R</u> isme | 34. o <u>P</u> <u>T</u> atif |

ECRIS LES DEUX LETTRES QUI MANQUENT:SERIE B

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. j <u>o</u> <u>u</u> g | 18. br <u>u</u> <u>y</u> ère |
| 2. r <u>a</u> <u>i</u> d (Ei-Ay-Ey) | 19. r <u>a</u> <u>y</u> er (Ai·Éi·Ey) |
| 3. s <u>e</u> <u>i</u> gle (Ai-Ey-Ay·Eè) | 20. fl <u>a</u> <u>n</u> che (EN) |
| 4. m <u>e</u> <u>u</u> te | 21. tr <u>i</u> <u>n</u> gle |
| 5. ch <u>a</u> <u>u</u> le (Eô) | 22. n <u>o</u> <u>n</u> ce |
| 6. m <u>o</u> <u>i</u> te (oa-oï) | 23. déf <u>u</u> <u>n</u> te |
| 7. m <u>i</u> <u>o</u> che (Yo) | |
| 8. p <u>l</u> <u>e</u> té (YÉ) | |
| 9. fl <u>u</u> <u>i</u> de (Uy) | |
| 10. p <u>e</u> <u>a</u> ge | |
| 11. f <u>e</u> <u>o</u> dal | |
| 12. pl <u>o</u> <u>y</u> er | |
| 13. sc <u>i</u> <u>u</u> re (Yu) | |
| 14. p <u>i</u> <u>a</u> ffer (YA) | |
| 15. m <u>l</u> <u>e</u> vre (YÈ) | |
| 16. p <u>u</u> <u>e</u> ril | |
| 17. g <u>o</u> <u>e</u> llette | |

ECRIS LES TROIS LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

- | | |
|--|---|
| 1. <u>S</u> <u>C</u> <u>H</u> iste | 11. <u>P</u> <u>H</u> <u>R</u> énologie (FRH) |
| 2. <u>S</u> <u>C</u> <u>L</u> érification (SKL) | 12. <u>P</u> <u>H</u> <u>L</u> ébite |
| 3. <u>S</u> <u>P</u> <u>L</u> endeur | 13. <u>P</u> <u>H</u> <u>T</u> isique |
| 4. <u>S</u> <u>C</u> <u>H</u> ixophrène (SQU-SKH) | 14. <u>S</u> <u>P</u> <u>H</u> ère |
| 5. <u>S</u> <u>T</u> <u>R</u> atagème | 15. mi <u>S</u> <u>T</u> <u>R</u> al |
| 6. <u>S</u> <u>C</u> <u>R</u> utin (SKR) | 16. a <u>S</u> <u>P</u> <u>H</u> alte |
| 7. <u>S</u> <u>P</u> <u>R</u> uce
(seo-skW-geo) | 17. phi <u>L</u> <u>T</u> <u>R</u> e |
| 8. <u>S</u> <u>Q</u> <u>U</u> ame (SKO-SCW) | 18. so <u>L</u> <u>S</u> <u>T</u> ice |
| 9. <u>C</u> <u>H</u> <u>R</u> onologie | 19. nono <u>B</u> <u>S</u> <u>T</u> ant |
| 10. <u>C</u> <u>H</u> <u>L</u> oroforme | 20. ana <u>R</u> <u>C</u> <u>H</u> ique (ASH) |

SERIE B

- | | |
|--|--|
| 1. sc <u>E</u> <u>A</u> <u>U</u> x | 10. l <u>U</u> <u>E</u> <u>U</u> r |
| 2. n <u>O</u> <u>E</u> <u>U</u> d | 11. cr <u>A</u> <u>I</u> <u>N</u> te (EIN) |
| 3. r <u>O</u> <u>U</u> <u>A</u> ge | 12. vaur <u>I</u> <u>E</u> <u>N</u> (VEN) |
| 4. ébl <u>O</u> <u>U</u> <u>i</u> r | 13. ch <u>U</u> <u>i</u> <u>N</u> te |
| 5. av <u>O</u> <u>U</u> <u>E</u> | 14. gl <u>U</u> <u>A</u> <u>N</u> te (UEN) |
| 6. m <u>I</u> <u>A</u> <u>U</u> ler (IAL-YAU) | 15. s <u>E</u> <u>A</u> <u>N</u> ce |
| 7. f <u>I</u> <u>A</u> <u>N</u> ce (IEN-YEN-YAN) | 16. b <u>A</u> <u>I</u> <u>L</u> |
| 8. f <u>I</u> <u>O</u> <u>N</u> (YON) | 17. h <u>U</u> <u>I</u> <u>L</u> e |
| 9. g <u>O</u> <u>I</u> <u>N</u> fre (OYN) | 18. tr <u>E</u> <u>I</u> <u>L</u> le |

ECRIS LES QUATRE LETTRES QUI MANQUENT:SERIE A

1. dysa R T H Rique 2. o B S T Ruction
(RETR-RTRH) (RTER-RHTR)

SERIE B

1. r O U I Lle
2. tr E U I L (OEIL)
3. t O U A Nt
4. r O U O Ns

ECRIS DEUX MOTS QUI RIMENT AVEC:

- | | | |
|----------|--------------------|----------------|
| 1. forte | (<u>ut: PORTE</u> | <u>MORTE</u>) |
| 2. mur | (<u>ex. PUR</u> | <u>SUR</u>) |
| 3. veuf | (<u>ex. NEUF</u> | <u>OEUF</u>) |
| 4. poule | (<u>ex. MOULE</u> | <u>COULE</u>) |

DISTRIBUTION DU CONTENU DU TEST C (PHONEMES)

SERIE A:

Consonnes simples (une lettre au début de chaque mot)

- | | | |
|-------------------|--------------------|---------------------|
| 1. <u>P</u> acte | 6. <u>Z</u> este | 11. <u>G</u> affe |
| 2. <u>L</u> oque | 7. <u>C</u> oiffe | 12. <u>S</u> uinter |
| 3. <u>D</u> ouane | 8. <u>V</u> olt | 13. <u>B</u> erge |
| 4. <u>J</u> ars | 9. <u>R</u> afle | 14. <u>I</u> alc |
| 5. <u>F</u> ard | 10. <u>M</u> oelle | 15. <u>N</u> erf |

SERIE B: VOYELLES ORALES

B 1: Sons simples (une lettre à fournir)

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. m <u>a</u> re | 5. g <u>i</u> se |
| 2. m <u>o</u> lle | 6. d <u>e</u> bit |
| 3. r <u>e</u> gle | 7. n <u>e</u> |
| 4. c <u>u</u> re | |

B 2: (2 lettres à fournir)

1. j o u g
2. r a i d
3. s e i gle
4. m e u te
5. ch a u le

B 3: (3 lettres à fournir)

1. sc e a u x
2. n o e u d

SERIE C:

C 1: Sons doubles (2 lettres à fournir)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. m <u>e</u> <u>u</u> te | 8. sc <u>i</u> <u>u</u> re |
| 2. m <u>i</u> <u>o</u> che | 9. p <u>i</u> <u>a</u> ffer |
| 3. p <u>i</u> <u>e</u> té | 10. m <u>i</u> <u>e</u> vre |
| 4. fl <u>u</u> <u>i</u> de | 11. p <u>u</u> <u>e</u> ril |
| 5. p <u>e</u> <u>a</u> ge | 12. g <u>o</u> <u>e</u> lette |
| 6. f <u>e</u> <u>c</u> dal | 13. br <u>u</u> <u>y</u> ère |
| 7. pl <u>o</u> <u>y</u> er | 14. r <u>a</u> <u>y</u> er |

C 2: (3 lettres à fournir)

1. r o u a ge
2. ébl o u i r
3. av o u e
4. m i a u ler

SERIE D:

D 1: Voyelles nasales: sons simples (2 lettres à fournir)

1. fl a n che
2. tr i n gle
3. n o n ce
4. déf u n te

D 2: (3 lettres à fournir)

1. ch u i n te

D 3: Sons doubles (3 lettres à fournir)

1. l u e u r
2. vaur i e n

3. ch u i n te4. ql u a n te5. s é a n ce6. f i a n ce7. f l o n8. n o i n fre

D 4: Sons doubles (4 lettres à fournir)

1. t o u a n t2. r o u o n sSERIE E:

Consonnes doubles (2 lettres au début de chaque mot)

1. f l asque12. p l èbe2. b r ève13. f r esque3. p n eu14. s k etch4. d r uide15. q l auque5. v r ac16. s l ave6. g r ec17. p r isme7. c l ose18. v l an8. t r ille19. s p asme9. s c orie20. b l àme10. p s aume21. s t alle11. c r oupe

SERIE F:

Consonnes digraphes (2 lettres au début de chaque mot)

1. c h oir
2. g n ome
3. c h olestérol

SERIE G:

Rimes consonantiques (2 mots au moins)

1. forte (ex. porte) (ex. morte)
2. mur (ex. sur) (ex. pur)
3. veuf (ex. neuf) (ex. oeuf)
4. poule (ex. coule) (ex. moule)

SERIE H:

Complétion de mots par des lettres-consonnes qui se prononcent en une seule émission phonétique consonantique.

H 1: (2 lettres consonnes)

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| 1. na <u>p</u> <u>h</u> taline | 7. mi <u>x</u> <u>t</u> ure |
| 2. vi <u>g</u> <u>n</u> oble | 8. fi <u>c</u> <u>t</u> ion |
| 3. poi <u>s</u> <u>s</u> e | 9. ina <u>c</u> <u>t</u> if |
| 4. te <u>c</u> <u>h</u> nologie | 10. o <u>p</u> <u>t</u> atif |
| 5. a <u>c</u> <u>c</u> éder | |
| 6. sa <u>c</u> <u>c</u> ader | |

H 2: (3 lettres consonnes)

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. mi <u>s</u> <u>t</u> <u>r</u> al | 4. so <u>l</u> <u>s</u> <u>t</u> ice |
| 2. a <u>s</u> <u>p</u> <u>h</u> alte | 5. nono <u>b</u> <u>s</u> <u>t</u> ant |
| 3. phi <u>l</u> <u>t</u> <u>r</u> e | 6. ana <u>r</u> <u>c</u> <u>h</u> ique |

H 3: (4 lettres consonnes)

1. dysa r t h r ique
2. o b s t r uction

SERIE J:

Consonnes triples (3 consonnes, au début de chaque mot)

- | | |
|---|---|
| 1. <u>s</u> <u>c</u> <u>h</u> iste | 8. <u>s</u> <u>q</u> <u>u</u> ame |
| 2. <u>s</u> <u>c</u> <u>l</u> érification | 9. <u>c</u> <u>h</u> <u>r</u> onologie |
| 3. <u>s</u> <u>p</u> <u>l</u> endeur | 10. <u>c</u> <u>h</u> <u>l</u> oroforme |
| 4. <u>s</u> <u>c</u> <u>h</u> izophrène | 11. <u>p</u> <u>h</u> <u>r</u> énologie |
| 5. <u>s</u> <u>t</u> <u>r</u> atagème | 12. <u>p</u> <u>h</u> <u>l</u> ébite |
| 6. <u>s</u> <u>c</u> <u>r</u> utin | 13. <u>p</u> <u>h</u> <u>t</u> isique |
| 7. <u>s</u> <u>p</u> <u>r</u> uce | 14. <u>s</u> <u>p</u> <u>h</u> ère |

SERIE K:

Voyelles orales: son double (3 ou 4 lettres à fournir)

1. b a l l
2. h u i l e
3. tr e i l le
4. tr e u i l
5. r o u i l le

APPENDICE C

- QUESTIONNAIRE DES ELEVES
- QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE DES ELEVES

_____ ième année

NOM: _____ PRENOM: _____

SEXE: MASCULIN ☐
FEMININ ☐ (Coche une case)

DATE DE NAISSANCE: _____ AGE: _____ ans
(jour - mois - année)

NOMBRE DE FRERES ET SOEURS: _____ Frères(s) _____ Soeur(s)

1. QUEL EST LE METIER DE TON PERE?

Réponse: _____

(si tu ne sais pas, écris alors où il travaille)
(s'il est mort, écris: décédé)
(sinon, écris: je ne sais pas)

2. QUEL EST LE METIER DE TA MERE?

Réponse: _____

(si elle ne travaille pas en dehors, écris: ménagère)
(si tu ne sais pas, écris alors où elle travaille)
(sinon, écris: je ne sais pas)

3. LIS-TU A LA MAISON?

Réponse: Très souvent? ☐Assez souvent? ☐Parfois? ☐Jamais? ☐

(coche une case)

4. QUEL GENRE DE LIVRE LIS-TU A LA MAISON?

Réponse: contes ☐ aventures ☐ romans ☐
collection ☐ poèmes ☐
autres: ☐ précise: _____

5. QUELLE LANGUE PARLES-TU A LA MAISON? Français seulement ☐Anglais seulement ☐Réponse: (coche une case) Français et anglais ☐Autre langue ☐

précise: _____

6. VIS-TU AVEC TES PARENTS DANS LA MEME MAISON:

avec ma mère seulement ☐Réponse: (coche une case) avec mon père seulement ☐avec les deux ☐avec d'autres que mes parents ☐

7. QUEL EST TON PASSE-TEMPS FAVORI:

Réponse: _____

8. REGARDES-TU LA TELEVISION LE PLUS SOUVENT: en français? ☐en anglais? ☐Réponse: (coche une case) (on n'a pas de télévision) ☐

9. ENVIRON COMBIEN D'HEURES PAR JOUR PASSES-TU DEVANT LA TELEVISION OU A ECOUTER LA RADIO:

Réponse: _____ heures

10. POSSEDES-TU UNE BIBLIOTHEQUE A LA MAISON AVEC DES LIVRES QUE TU PEUX UTILISER?

Oui ☐

Réponse: (coche une case) Non ☐

11. ES-TU ALLE VOIR UN MEDECIN AU COURS DE CETTE ANNEE?

Oui ☐

Réponse: (coche une case) Non ☐

12. QUELLE EST LA MATIERE QUE TU PREFERES?

Réponse: _____

13. QUELLE EST LA MATIERE QUE TU AIMES LE MOINS?

Réponse: _____

14. QUEL METIER AIMERAIS-TU FAIRE QUAND TO SERAS GRAND?

Réponse: _____
(si tu ne sais pas, ne réponds pas)

15. QUEL GENRE DE LIVRES LIS-TU A LA BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE?

Réponse: (coche une case)

contes ☐

collections ☐

aventures ☐

policiers ☐

poèmes ☐

Autres ☐ _____ précise: _____

16. DURANT CETTE ANNEE, T'ES-TU ABSENTE DURANT UNE SEMAINE ENTIERE OU PLUS?

Réponse: (coche une case)

Oui ☐

Non ☐

Si pour maladie, dis laquelle? _____

17. AS-TU DEJA FAILLI UNE ANNEE SCOLAIRE?

Réponse:

Oui ☐

Non ☐

Si oui, laquelle? _____

18. AIMES-TU L'ECOLE?

Oui ☐

Non ☐

19. QUEL EST TON PROGRAMME FAVORI A LA TELEVISION?

Réponse: _____

20. SENS-TU QUE TES YEUX SE FATIGUENT BEAUCOUP QUAND TU LIS?

Oui ☐

Non ☐

21. AS-TU L'IMPRESSION QUE TES LIVRES DE FRANCAIS SONT TROP COMPLIQUES?

Oui ☐

Non ☐

INVENTAIRE DES DIFFICULTES EN LECTURE SELON LES
INFORMATIONS DES ENSEIGNANTS

A. FICHE D'INFORMATION

1. DANS QUEL TYPE DE LOCALITE SE SITUE L'ECOLE OU VOUS TRAVAILLEZ?

Ville de (50,000 h. et plus)..... ☐

Ville ou village de (2,000 h. à 5,000 h.)..... ☐

Ville de (20,000 à 49,999 h.)..... ☐

Ville ou village de (moins de 2,000 h.)..... ☐

Ville de (5,000 à 19,999 h.)..... ☐

2. VOTRE STATUT D'ENSEIGNANT A L'ECOLE:

Professeur de Français..... ☐

Professeur de plusieurs matières ☐

Titulaire de classe..... ☐
(voir la liste ci-jointe des
noms des élèves)

Autre (spécifiez) _____ ☐

3. ENSEIGNEZ-VOUS LE FRANCAIS A TOUS LES ELEVES DONT LES NOMS APPARAISSENT SUR LA LISTE CI-ANNEXEE?

OUI ☐

NON ☐

[N.B.] Ni Non:

Veillez répondre seulement pour vos
élèves et transmettre les autres pages
identifiées au(x) professeurs(s) con-
cernés avec une copie du supplément
ci-joint.

4. VOTRE SEXE?

Féminin..... ☐

Masculin..... ☐

APPENDICE C

263

5. VOTRE CATEGORIE D'AGE AU DERNIER ANNIVERSAIRE?

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Moins de 25 ans..... | ☐ | entre 40 et 49 ans..... | ☐ |
| entre 25 et 29 ans..... | ☐ | entre 50 et 59 ans..... | ☐ |
| entre 30 et 39 ans..... | ☐ | 60 ans et plus..... | ☐ |

6. NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT (EN INCLUANT LA PRESENTE ANNEE):

- | | | | |
|----------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1 an..... | ☐ | 6 à 10 ans..... | ☐ |
| 2 ans..... | ☐ | 11 ans et plus..... | ☐ |
| 3 à 5 ans..... | ☐ | | |

7. QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES:

a) Brevet d'enseignement

- EST 1..... ☐
- EST 2..... ☐
- EST 3..... ☐
- EST 4..... ☐
- Type A..... ☐
- Type B..... ☐
- Autres (Spécifiez)..... ☐

b) Diplômes et grades universitaires

- Baccalauréat..... ☐
- Maîtrise..... ☐
- Doctorat..... ☐
- Autres (Spécifiez)..... ☐

8. AVEZ-VOUS SUIVI DES COURS DE FORMATION OU DE PERFECTIONNEMENT DURANT LES 2 DERNIERES ANNEES?

- Oui..... ☐ Non..... ☐
- (Précisez)

→ _____

B. CONDITIONS MATERIELLES ET ORGANISATION PEDAGOGIQUE

1. DISPOSEZ-VOUS DE MATERIEL PEDAGOGIQUE DIRECTEMENT DESTINE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE (tels que liste de mots, exercices systématiques, manuels...)

Oui ☐

Non ☐

Si oui (spécifiez).....

.....

.....

COMMENTAIRES s'il y a lieu _____

APPENDICE C

265

2. COMBIEN D'HEURES/SEMAINE CONSACREZ-VOUS A L'ENSEIGNEMENT DE:

la lecture orale: _____ heures/semaine

(intonation, rythme, vitesse, syllabation...)

la lecture compréhension: _____ heures/semaine

(analyse de textes, lecture silencieuse...)

COMMENTAIRES s'il y a lieu: _____

3. CROYEZ-VOUS QUE LE MATERIEL DONT VOUS DISEPOSEZ POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EST:

adéquat ☐ inadéquat ☐ pratiquement inexistant ☐

COMMENTAIRES s'il y a lieu: _____

4. DISEPOSEZ-VOUS DE TEMPS JUGE NECESSAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE:

amplement ☐ suffisamment ☐ trop peu ☐

5. CROYEZ-VOUS QUE LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE SONT CLAIRS ET SUFFISAMMENT

PRECIS DANS LE CURRICULUM DE L'ECOLE

très ☐ assez ☐ peu ☐ pas du tout ☐

6. QUELLES SONT, SELON VOUS, LES LACUNES MAJEURES DANS L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS VOTRE ECOLE:

ENCERCLEZ le chiffre selon l'importance

	<i>très important</i>	<i>assez important</i>	<i>important</i>	<i>moins important</i>	<i>peu important</i>
absence de spécialistes.....	1	2	3	4	5
lacune dans la formation des maîtres.....	1	2	3	4	5
absence de matériel pertinent.....	1	2	3	4	5
surnombre d'élèves par classe.....	1	2	3	4	5
absence de clinique de lecture à l'école.....	1	2	3	4	5
autres (spécifiez).....	1	2	3	4	5

7. SELON VOUS, VOS ELEVES ONT SURTOUT BESOIN DES APPRENTISSAGES SUIVANTS:

techniques de décodage (attaques et reconnaissance de mots)...	1	2	3	4	5
analyse structurale des mots.....	1	2	3	4	5
signification des mots (dictionnaire).....	1	2	3	4	5
sens de la phrase.....	1	2	3	4	5
lecture compréhension de paragraphes.....	1	2	3	4	5
lecture compréhension de textes.....	1	2	3	4	5
lecture orale (intonation, rythme).....	1	2	3	4	5
vitesse en lecture silencieuse.....	1	2	3	4	5
orthographe.....	1	2	3	4	5
connaissances grammaticales.....	1	2	3	4	5
bibliothèque - recherche.....	1	2	3	4	5
bibliothèque - lecture d'agrément.....	1	2	3	4	5
autres activités (précisez).....	1	2	3	4	5

C. INSTRUCTIONS

- Vous remplissez un feuillet identique pour chacun des élèves sous votre responsabilité.
- Veuillez cocher la case correspondant le mieux au degré de fréquence de la difficulté énoncée pour chacun de vos élèves.
- Tout commentaire que vous voudriez faire pour apporter une information supplémentaire sera grandement apprécié.
Un espace à cet effet vous est réservé.
- Une page entière est réservée pour énoncer les suggestions et solutions que vous croyez adaptées à votre milieu et qui peuvent contribuer à l'amélioration du rendement en lecture de vos élèves.

NOM DE L'ELEVE: _____, PRENOM: _____, Degré: _____ année.

1. EN GENERAL, EN LECTURE COURANTE FORMELLE (LECTURE-DECODAGE) CET ELEVE OBTIENT UN SCORE DE:

moins que 70% ☐ entre 70% et 90% ☐ 90% et plus ☐

2. SA COMPREHENSION DES MEMES TEXTES SE SITUE EN GENERAL:

à moins que 70% ☐ entre 70% et 90% ☐ à 90% et plus ☐

3. DANS SES LECTURES, IL PRESENTE LES DIFFICULTES SUIVANTES:

A. MODES DE LECTURE:

majeure mineure

1. omission de mots
2. addition de mots
3. substitution de mots
4. répétition de mots
5. inversion de mots
6. lecture mot à mot
7. vocalisation excessive

—
—
—
—
—
—
—

—
—
—
—
—
—
—

(suite) ↗

B. RECODAGE DES MOTS:

15. erreurs dues à la globalisation
16. erreurs liées au contexte
17. mauvaise analyse phonique
18. mauvaise analyse structurale
19. difficulté à chercher dans le dictionnaire

—
—
—
—
—

—
—
—
—
—

C. SIGNIFICATION DES MOTS, (erreurs)

20. dans son vocabulaire oral spontané
21. dans son vocabulaire général
22. dans le dictionnaire

—
—
—

—
—
—

(suite) ↗

majeure mineure

8. ignorance de la ponctuation
9. poursuite avec le doigt
10. monotonie de la voix
11. erreurs d'intonation
12. posture inadéquate
13. mouvements de la tête
14. pauvreté du débit

—
—
—
—
—
—
—

—
—
—
—
—
—
—

D. COMPREHENSION, DIFFICULTE DE:

24. lire par groupes rhétiques
25. raconter un texte lu
26. suivre la chronologie des événements
27. suivre des directives
28. localiser l'idée principale d'un paragraphe
29. identifier les détails reliés entre eux
30. lire des cartes, des tableaux, des tables
31. localiser l'information
32. tirer des conclusions
33. résumer
34. schématiser

—
—
—
—
—
—
—
—
—
—
—

—
—
—
—
—
—
—
—
—
—
—

SUGGESTIONS

VOS SUGGESTIONS et les solutions que vous entrevoyez à court ou à moyen terme:

270

APPENDICE C

311

MERCI DE VOTRE PRECIEUSE COLLABORATION

312